II 7.546

II -7546

5

BCU IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

4004/1925

BIBLIOTECA UNIVERSITĂȚII IAȘI

I. GĂVĂNESCUL

CURS DE PEDAGOGIE

I

PEDAGOGIA GENERALĂ

1. Problemele capitale ale științei educației
2. Educația voinței și a sentimentului
Educația fizică.

EDIȚIA DOUA
refăcută și mărită.

BUCUREȘTI
EDITURA „CARTEA ROMÂNEASCĂ" S. A.
1921.

BCU Iași

21 SEP 1942
Biblioteca Universității Iași
4004/923

Tipografia „CULTURA“ Str. Câmpineanu No. 15.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BIBLIOTECA
UNIVERSITĂȚII
IAȘI

DIN PREFAȚA EDIȚIEI DELA 1899

Chestiunea pregătirii speciale a profesorilor secundari prin studiarea mai aprofundată a Pedagogiei la Universitate e una din chestiunile, cari preocupă mai mult, și din ce în ce mai adânc, spiritul atât al oamenilor de școală cât și al oamenilor de Stat, nu numai în Europa, dar și în America.

Convingerea generală e că a sosit timpul ca educația omului să nu se mai facă în chip empiric, fără cunoașterea prealabilă a scopurilor, a principiilor, a mijloacelor generale de educație, fără cunoașterea istoriei acestora și fără o practică pedagogică prealabilă. Sentimentul general e că s'a lucrat deja prea mult pe dibuite și șovăind, fără sprijinul principiilor științifice, în materie de școală și de educație, și că e neapărat nevoe a se da și profesorului secundar ocaziunea de a studia în mod sistematic sufletul copilului, diversele sisteme de educație din alte timpuri și țări, valoarea educațională relativă a obiectelor de studiu, raportul dintre ele, etc.

De aceea, vedem mai pretutindeni întemeindu-se catedre speciale la Universitate pentru aceste studii.

In Berlin ocupă una din aceste catedre, cea mai mare autoritate pedagogică a Germaniei, după cum numește cu drept cuvânt *Butler* pe *Fr. Paulsen*. In *Iena* găsim pe alt eminent pedagog, *Rein*, unul din cei mai convinși și neobosiți luptători ai întemeierei seminariilor pedagogice pe lângă Universitate, deosebit de cele înființate pe lângă licee sau gimnasii.

In Statele-Unite ale Americei, unde acum cincisprezece ani studiul pedagogiei era aproape necunoscut la Universități, și propuneri pentru introducerea lui erau privite cu mirare,

îl găsim astăzi excelent şi complect organizat la mai multe Universităţi, precum: Columbia, Michigan, Clark, Harvard, Cornell, Stanford, California; iar prelegeri asupra Pedagogiei se pot urma la încă alte vreo douăsprezece instituţiuni.

In Anglia, la Edimburgh, şi de acolo în toată ţara, se întinde influenţa pedagogică a lui *Laurie*, care ţine la Universitate prelegeri asupra ştiinţei pedagogice. Iar mai înainte au propus această ştiinţă, dar intermitent, la *Cambridge*, renumitul *Quick*, apoi *Fitch*, alt distins pedagog — nu de mult retras de bătrâneţe din postul de inspector şcolar — şi *Courthoi Bowen*.

In Franţa, necesitatea din ce în ce mai simţită a studiului permanent şi asiduu al pedagogiei, a făcut să se încredinţeze lui *Marion*, la Sorbona, această sarcină de vreo câţiva ani încoace, şi s'a căutat a se pune în legătură studenţii cu liceele, spre a putea observa şi practica metodele de învăţământ.

Acestei mişcări generale a urmat şi ţara noastră.

Crearea de seminarii pedagogice pe lângă Universităţi, prin noua *Lege asupra învăţământului secundar şi superior (1898)*, şi reclamarea cunoştinţelor pedagogice dela toţi candidaţii la profesoratul secundar, de orice specialitate, este o accentuare mai conştientă a ideii, care a inspirat, încă de mult, înscrierea Pedagogiei printre obiectele studiilor universitare la Facultatea de Litere, şi care îşi va complecta realizarea, când ştiinţa educaţiei va deveni singură obiectul unei catedre deosebite la Universitate, spre a putea îmbrăţişa, fără strâmtorare şi grabă, întregul câmp vast al cercetărilor pedagogice.

***

Din acest vast domeniu al cercetărilor pedagogice prezint lumii scolare volumul de faţă, ca un început, conţinând principiile generale de orientare în ştiinţa educaţiei şi instrucţiunei.

AUTORUL

BIBLIOTECA UNIVERSITĂȚII IAȘI

INTRODUCERE

I

Rolul educației în evoluția universală

1. Educația și evoluția. — 2. Evoluția și naționalismul. — 3. Educatori utopici și pozitiviști.

1. — Studiul pedagogiei pătrunde spiritul de o emoție înaltă. Obiectul ei are ceva măreț și impunător.

Educația își propune să ridice la forme superioare și ideale ființa cea mai perfectă din câte a desvoltat natura; voește să ducă evoluția omului mai departe, pe căi nouă, substituindu-se, în această privință, naturei. Educatorul, ca un adevărat și mai fericit Prometeu, aspiră să realizeze forme noui de viață în modificările ce caută să dea omului, după prototipul unei idei conducătoare.

Natura, în opera ei de sute și mii de veacuri, a ajuns să producă această minune, care se chiamă om. Ca un artist genial, care, din blocul informe de marmoră, scoate, cu dalta sa creatoare, maiestatea unui Apollo ori frumusețea unei Venere, tot așa, din primitivul haos al materiei amorfe, natura a plăsmuit și isvodit treptat, în succesivele-i schițări

seculare, acea formă, care, după sentimentele noastre estetice, o numim perfectă — forma omenească.

Ne-am aştepta poate ca, de aici înainte, natural evoluând mai departe, să ajungă la alte forme cu organe şi înfăţişări noui, să nască un fel de *supra-om* fizic, după cum *Nietzsche* îşi închipuie în viitor, un supra-om moral. Ne-am aştepta să producă o fiinţă extraordinară, aşa cum a şi conceput-o demult fantazia poporului, o fiinţă care să zboare, să poată străbate într'o clipă nemărginirea spaţiului, să vadă la distanţe enorme, să auză sgomotele cele mai fine din fundul cerului şi al pământului, să perceapă armonia sferelor cereşti.

Dar se pare că natura nu mai caută să realizeze aceste puteri în om prin organe materiale noui şi deosebite. Geniul ei, veşnic în mişcare, pare a-şi fi concentrat energia creatoare numai asupra desvoltării vieţei sufleteşti. Numai evoluţia sufletească, începută odată cu cea fizică, merge mereu înainte complicându-se necontenit şi modificând, corespunzător din natura fizică omenească, neapărat doar acel substrat material în care se înfăţişează simţurilor puterile sufleteşti, adică sistemul nervos.

Wallace a susţinut această părere încă dela 1864 în *Antropological Review* (din Maiu), formulând-o astfel: „facultăţile intelectuale pun pe om în putinţa de a-şi adapta corpul, care nu se schimbă, la universul ce se schimbă continuu".

Omul îşi poate domina mediul, fără să aibă nevoie, pentru conservare, să aştepte ca natura să-i dea corpului modificaţiile cerute de adaptare. Artele industriale anticipează grabnic şi suplinesc cu succes această operaţiune înceată şi necesară.

Când un animal trece într'o climă mai rece decît aceea la care se adaptase, piere, dacă organizaţia lui

nu-i permite a produce pe suprafața corpului un înveliș mai rezistent. Omul recuge imediat la mijloace de apărare, datorite tehnicei: își procură îmbrăcăminte mai groasă, mai călduroasă. Corpul rămâne relativ neschimbat. Ce s'a modificat însă, în ce parte a naturei lui s'a produs mișcarea de preîntâmpinare a loviturilor de înrîurire ale noului mediu? In spirit. Aici s'au resimțit nouile trebuințe, aici s'au căutat, s'au combinat și elaborat, mai întîiu, mijloacele apropriate la înlăturarea pericolului, la asigurarea existenței. Lupta s'a dat în domeniul psihic.

De aceea, adaptarea omului la schimbările continue ale mediului fizic și social se face în prima linie pe cale psihică; legătura causală externă se traduce în legătură causală internă; și numai întru cît manifestarea și aplicarea acesteia în afară necesitează muncă fizică, se modifică aparența exterioară a corpului, ca rezultat al unei funcțiuni speciale.

Dacă oglindirea mintală a raporturilor cauzale dintre fenomenele naturale constitue *știința*, utilizarea și aplicarea lor practică, în scopul conservării și fericirei vieței, formează *tehnica*.

In aceste două ramuri ale manifestării facultăților omenești se realisează evoluția umană, și se măsoară gradul de adaptare la condițiunile mediului fizic, și *tocmai asupra lor își aplică arta sa educatorul*.

Să lămurim cele de mai sus prin câteva exemple. Să presupunem că cineva ar emigra dela noi și s'ar așeza să locuiască la poli. Ar trebui una din două: ori să se adapteze acelei clime reci în un mod fizic, să capete o piele groasă, cu înveliș călduros ca acela al ursului; ori să piară. Nansen, totuși, n'a așteptat ca natura să producă această experiență cu dânsul, n'a așteptat să-i producă o piele de urs, și a preîntâmpinat influențele mediului polar prin mijloace technice ingenioase; și astfel a combătut prin inteligență puterea de in-

fluență a mediului, care l'ar fi răpus, fiind în imposibilitate de a se adapta la el.

Omul are visul vechiu de a-sbura, de a deveni, pe lângă animal terestru, un animal aerian. Dacă ar aștepta până să transforme natura în realitate acest „*pium desiderium*", până să-i crească aripi, ar trebui să treacă sute și mii de veacuri; și încă nu se știe dacă și-ar vedea vreodată visul cu ochii. Dar el realizează prin inteligență adaptarea refuzată de natură, și-și împlinește dorința. Astfel aviatorul poate să „sboare" în aer și să meargă la distanțe enorme.

Omul are dorința de a auzi la distanțe colosale ce se petrece în spațiuri neaccesibile auzului natural; ar voi să audă ce vorbesc doi oameni într'un oraș depărtat. Dacă ar aștepta ca natura să-i dea această posibilitate, modificându-i organele auditive pentru acest scop, ar trebui să aștepte veacuri de veacuri, și poate în zadar. El însă, prin inteligență, anticipează intențiile naturei, inventând telefonul.

Voește să vadă la distanțe colosale? Inteligența îi pune la îndemână instrumentele cu care privește în sferele cerești, etc.

Să nu privim, însă, numai această parte a adaptării. Considerațiile noastre ar fi incomplecte. Omul, ființă sociabilă, nu luptă singur cu natura fizică, ci în asociație cu semenii săi. Din necesitatea colaborării, societățile organizîndu-se în vederea din ce în ce mai conștientă a scopului comun, se întrevede necesitatea imperioasă a unui nou gen de adaptare individuală, anume adaptarea *socială*, la trebuințele și scopurile comunității de ființe, considerată ca o unitate. Iată deci o nouă evoluție a individului, evoluția socială, cauza și efectul organisării și desvoltării societăților omenești. Herbert Spencer o numesce *evoluție superorganică*.

Omul nu a apărut în univers izolat, ci ca parte integrantă din alt tot, societatea omenească. Și deci evoluția lui sufletească stă în legătură strînsă cu evoluția acestui tot organic, cu evoluția socială. Societatea a fost considerată și de sociologi și de biologi, aproa-

pe ca un organism, ca o ființă „sui generis", ființă uriașă care urmărește scopuri determinate, concepe mijloace adaptate lor, își caută satisfacerea trebuințelor, are pasiuni și unitate în modul lor de expresiune, se schimbă, trăește, se luptă.. Și toate acestea le efectuează prin ajutorul unor organe constituite din reunirea mai multor indivizi, modificați psihofisicește atât în vederea unei munci speciale, folositoare fiecărui, cât și în vederea armonizărei activității lor pentru atingerea unei ținte generale.

Ceeace pentru organismul nostru individual este celula, ar fi pentru societate individul. Și după cum un organism se formează și se organizează, ca atare, prin diferențierile și adaptările părților la o viață comună folositoare totului, tot așa societatea se organizează prin diferențiarea indivizilor și armonizarea acestor diferențe individuale, către o viață totală a societății întregi.

Aceeași lege generală a progresului, a *evoluției*, care se găsește operând la transformările nebuloasei în corpuri cerești, se învederează în transformările organizmelor individuale, precum și în formarea și transformarea organismului social: *legea diferențierii și integrării.*

In sistemul solar, forța de integrare, nemanifestată prin organ vizibil, ci numai prin efectele sale, e forța interplanetară numită *atracția universală*, care ține aceste corpuri în raporturi determinate unele către altele și către sistemul întreg, așa că o schimbare într'unul din ele se resfrânge și asupra celorlalte.

Solidaritatea organică, constatabilă, între părțile sistemului solar, o găsim și mai evidentă la organismele individuale, la plante sau la animale, unde o modificare într'un organ aduce o corelativă modificare în tot; o găsim asemenea și la organismul so-

cial, care se resimte în toată întinderea ființei sale de un eveniment însemnat produs într'o parte a lui și se influențează în mod simpatic și solidar de modificările întâmplate într'o regiune determinată.

Pe de altă parte, legea diferențierii și integrării, pe care o găsim la sistemul solar și la organismul individual, o găsim și la organizmul social.

Care-s forțele, însă, ce țin în raporturi organice părțile diferențiate ale organismului social? Ce forță joacă în organismul social rolul atracției universale? Ce forță socială echivalează cu forța de cohesiune dintre molecule și cu cea neurică, dintre neuroni? Ce leagă pe oameni între ei, așa încât, deși se par indivizi deosebiți și independenți unii de alții, să alcătuiască la un loc un tot unitar, ca celulele unui organism?

Această forță, echivalentă cu atracția universală, cu cohesiunea moleculară, e forța sentimentului de solidaritate, e simpatia interumană, ce leagă într'o unitate organică un număr de indivizi, face pe fiecare să se simtă parte integrantă a unui tot omenesc, să tindă către același ideal, către aceleași aspirații, să simtă aceleași dureri, să aibă aceleași trebuințe, visuri, speranțe.

Educatorul caută tocmai aici să pună centrul de gravitate al influenței, al artei sale. El caută a face ca forța de cohesiune și de atracție între indivizii deosebiți ce constituesc un corp social, să se întărească, să se desvolte și să devină tot mai efectivă. Prin aceasta, în adevăr, el continuă opera naturii, contribuie la concretizarea și evoluția acelei ființe uriașe, nedefinite, încă neorganizate bine și pe cale de cristalizare, și care a luat, dela *Spencer*, numele de supraorganică, spre deosebire de cea individuală.

Nu e oare un scop înalt acesta: de a desvolta forța

de solidaritate socială, de a organiza societățile, luând evoluția de acolo de unde a lăsat-o natura și ducând-o mai departe și încă și mai repede?

Iată cum se înfățișează, din punctul de vedere al evoluției universale, sarcina educatorului în ceeace se cunoaște sub numele de *educație morală:* — stabilirea raportului firesc dintre om și societate.

Atât numai are însă de făcut educatorul? Dar *raportul dintre om și natură?* Nu va căuta să perfecționeze și să raționalizeze și acest raport dintre om și univers sau „cosmos".

Aci situația educatorului devine mult mai grea azi decât înainte.

In adevăr, azi au dispărut acele visuri frumoase ale omului din vremea când își închipuia, cu tot seriosul, că e fiul favorit al unui zeu atotputernic, care-i poartă de grijă, care a făcut acest univers pentru el, a pus soarele să-i lumineze ziua, stelele să-i lumineze noaptea, i-a dat plantele și animalele să-l hrănească și să-i servească, și a zidit decorul acestui cosmos, ca edificiu splendid și etern, ca să trăiască într'însul, el, ființa privilegiată și răsfățată, adusă tocmai la urmă pe lume, spre a găsi toate de a gata. Au dispărut acele timpuri idilice, în care omul trăia în natură ca acasă la dânsul. Concepția *antropocentrică* a murit; și câte odată ne gândim cu regret la timpurile acele moarte, la tinerețea de simțire a popoarelor vechi, la grecii antici bunioară, cari trăiau în așa intimitate de viață cu natura, încât vedeau în stele, în soare, în lună, ființe divine. Râul care curgea, pentru dânșii nu era numai o apă simplă, era o ființă vie, cu intenții și gânduri; în munți, în aer, în apă trăiau și se întâlneau la tot pasul zei și zeițe, gata să intre în vorbă cu muritorii, să-i întrebe

de pasul lor, să le ia apărarea, să le facă părtaşi la minunile lor.

Ce timpuri de proză ştiinţifică azi, când apa e oxigen şi hidrogen; aerul considerat ca obiect de studiu şi de utilitate; stelele combinaţie materială determinată aproape exact de fizicieni; şi toate corpurile o materie moartă, supusă la legi fatale, rigide, impersonale şi fără viaţă! In ce situaţie trează, dar lipsită de farmecul fantaziei, se găseşte omul modern!

Educatorul are sarcina de a restabili vechiul raport viu al sufletului faţă cu natura. Nu de a crea în spirite alţi idoli, alte divinităţi în locul celor moarte, ci de a organiza viaţa sufletească astfel, încât să trăiască în univers orientată intim şi în privinţa emoţională, iar nu ca într'o casă străină, rece şi pustie.

E drept că aici sarcina pedagogului e colosală. El va trebui să arate sufletului o nouă stea polară fixă în haosul concepţiilor moderne antagoniste. Raţionamentul rece surpă mereu viaţa credinţelor. Dar omul nu poate trăi fără o credinţă dominantă; educatorul trebue să dea sentimentului un sprijin sigur şi pozitiv, şi să restabilească, sub o formă sau altă, raportul înalt dintre om şi totalitatea supraomenească din care face parte. Trebue să reconstitue armonia distrusă dintre el şi universul fizic sau moral; trebue să-l facă să se simtă din nou în comunitate de viaţă cu veşnica imensitate, nepătrunsă de intuiţia imediată; trebue să-i dea o *religie*.

Odată restabilite legăturile dintre individ şi un tot superior, o mare lacună se va fi împlinit. Va mai trebui, însă, mai departe, să se redea vieţei acea poezie care deşteaptă în noi sentimentul de admiraţie pentru frumuseţile naturei. Va trebui să se trezească şi desvolte în suflet facultatea de a percepe armonia

obiectivă a naturei lucrurilor. Numai astfel viața omenească, unitate trecătoare, în această natură eternă, nu va dispărea ca visul unei iluzii searbăde, ci răsunând ca notă concordantă de fericire în armonia totului. Căci, ori în ce lucru se va pune fericirea — și aici sunt sisteme filozofice destule — nu se va naște niciodată îndoiala că cea mai înaltă stare de plăcere adevărată, curată, o are omul, când admiră fie în artă, fie în natură, aceea ce, în termen general, se numește *frumos*. Și deci, când se desvoltă în omenire facultatea de a percepe frumosul, se adaugă la sensibilitatea noastră coarde cari răsună a fericire în inima omenească.

Pe lângă aceste raporturi, cari s'ar putea numi raportul *moral, religios* și *estetic*, educatorul mai trebue, să desvolte, negreșit, și raportul curat *intelectual*, cel de stăpânire teoretică și practică a naturei; va trebui să ascuță această sabie — *inteligența* — cu care omul s'a luptat din ce în ce mai dibaciu și mai vitejește, ca să pătrunză misterele naturei și să o supună la trebuințele lui.

Iată deci, în rezumat scurt, ce poate și trebue să facă educatorul: să strângă legăturile dintre om și om în societate; să dea omului o religie, o credință vie; să-i deschidă ochii pentru ce e frumos în natură și viață; și să-i dea puterea de a lupta cu natura și de a o supune trebuințelor sale.

2. — Să circumscriem și să mărginim, însă, mai de aproape câmpul nostru general de privire.

Educatorul nu e om *abstract* ce are să formeze tot oameni abstracți; educatorul e un om determinat, locuind într'o regiune determinată a pământului, aparținând unei rase, unui popor; și are de educat aseme-

nea oameni de o rasă anumită, aparţinând unui popor anumit.

Sarcina educatorului se complică prin această circumstanţiare. Negreşit, el va căuta să-şi îndeplinească marea misiune de a forma *oameni,* în direcţia evoluţiei generale omeneşti; dar nu va trebui să uite că evoluţia în omenire, în regnul animal în genere, se face prin *factorul adaptării la mediu* şi al *selecţiunii naturale,* reduse amândouă la principiul pus în circulaţie de *Darwin: lupta pentru existenţă.*

Lupta pentru existenţă a fost dela începutul lumii şi n'a încetat, ba încă s'a accentuat mereu. Educatorul intră în mijlocul luptătorilor pentru existenţă, nu ca privitor indiferent. Nu. S'amestecă direct, ca soarta, influenţând cumpăna victoriei; căci el este care formează pe războinicii înşişi ai luptei eterne dintre om şi natură, şi — din nenorocire — încă dintre om şi om; el dă mijloacele de luptă şi de succes unei grupe omeneşti faţă cu atacurile şi pericolele venite nu numai din partea forţelor fizice fatale, ci şi din partea forţelor omeneşti, grupate în alte unităţi sociale.

Vedeţi cum, în timpul nostru, apare tot mai hotărât şi mai des un fenomen necunoscut înainte. Cugetătorii ce-şi îndreaptă mintea asupra problemelor de educaţie, găsesc mai totdeauna necesar să accentueze, în consideraţiile lor fundamentale, punctul de vedere *naţional.*

Naţiunile par a se concretiza din ce în ce mai hotărât, în ceeace constitue particularitatea unităţii lor etnice, şi deosebirile lor specifice se desvoltă treptat şi necontenit. Aceasta nu e surprinzător şi nefiresc, ci în legătură cu legea evoluţiei, care constă din cele două tendinţe: de „*integrare*" şi de „*diferenţiare*". Prin individualizare etnică, se produce diferenţiarea.

Prin înmulțirea fatală a relațiunilor internaționale, ce se întind în omenire, se produce integrarea.

Fiecare popor se simte dator, împins de fatalitatea evoluției universale, de a lupta pentru individualitatea sa etnică, manifestată nu numai în expresia geografică a unui teritoriu anumit, și nu numai în condițiile ei materiale de existență, ci în creațiile spiritului, în credințe, limbaj, în modul de a fi, de a gândi, de a înțelege lumea.

Și dacă cugetătorii pedagogi găsesc necesar a afirma tendința naționalistă în țări bătrâne și sigure de existența lor, ca Franța, Anglia, Statele-Unite, Germania, aceasta e un îndemn pentru popoarele a căror situație geografică și numerică e inferioară, că trebue, cu cel mai mare cuvânt, să adopte punctul de vedere național în croirea idealului lor de educație.

Educatorul care, în țara românească ar neglija aceasta, ar dovedi că nu-și înțelege misiunea, și că și-a luat din o regretabilă întâmplare și din greșeală sarcina de a forma oameni. In orice țară ar fi educatorul, trebue să-și dea seamă de aspirațiile generale ale poporului din care face parte; și, atunci, substituindu-se dorințiî totului etnic, să conducă sufletele tinerilor, modelându-le după aspirațiile țării și îndreptându-le evoluția spre această direcție ideală. Când e vorba de o națiune relativ mică, ca a noastră înconjurată de atâtea deosebite popoare cu interese de multe ori opuse alor noastre, problema educatorului se indică dela sine.

Popoarele mici, neputând crește în extensiune, vor trebui să se mărească în intenzitate; neputând și netrebuind să-și întindă hotarele, peste limitele lor etnice, vor trebui să realizeze creșterea vieței interne. Aceasta se poate face pe două căi: *înmulțirea populației și întărirea sufletească a acestui factor social.* Prima

e mai mult de ordine de stat. A doua priveste direct educaţia.

O naţiune mică se va mări şi întări atunci, când va căuta să formeze din fiecare individ *o forţă*, atât din punct de vedere fizic cât şi sufletesc.

Fiecare român va fi o forţă sufletească, dacă va avea conştiinţa de om ca *Român*, şi va înţelege şi simţi aşa de mult această demnitate, în cât existenţa, în altă formă de vieaţă, să i se pară nedemnă de trăit.

Prin aceasta se indică necesitatea de a răspândi cultura cât se poate mai adânc în straturile poporului, ca o condiţie de vieaţă naţională.

3. Educator ideal — şi în această direcţie trebue pregătit orice educator — ar fi acela care, pătruns de spiritul ce conduce evoluţia omenirii în genere, ar cunoaşte de aproape trebuinţele concrete ale societăţii mai restrânse ce e chemat a educa, şi ar şti cum să procedeze spre a îndrepta acest mic cerc uman în direcţia evoluţiei general omeneşti, păstrând caracterul specific al individualităţii etnice.

Căci sunt două feluri de pedagogii şi ne putem închipui deci două feluri de educatori: *utopici şi pozitivişti*.

Educatorul utopic, sub impulsiunea unei aspiraţii vage către progres, are în minte ca obiect al artei sale un tip general omenesc, *abstracţiunea logică a noţiunii om*, o entitate, care nu se găseşte în realitate nicăeri pe suprafaţa pământului.

Cel de al doilea, educatorul pozitivist, inspirat de metoda ştiinţifică, vede în concret omul asupra căruia a fost chemat a-şi aplica metodele sale de educaţie, vede în concret trebuinţele sociale locale, determinate în timp şi spaţiu; şi asupra acestui mediu determinat aplică toate puterile inteligenţei sale spre

a-l transforma în vederea unui ideal general, păstrând aceeace găseşte *specific* omenesc în cercul său etnic, fără să cază în contrazicere cu idealul general, către care evoluează întreaga omenire.

II

Ce trebuie să ştie educatorul.

1. Necesitatea pregătirii speciale a corpului didactic. — 2. Deosebirea între educatorii pregătiţi şi cei nepregătiţi. — 3. Prima condiţie a unui bun educator: simpatia intelectuală. — 4. Cunoştinţele necesare pentru pregătirea la cariera educaţiei. — 5. Nu e destul talentul înnăscut sau cunoaşterea aprofundată a ştiinţei? — 6. Instituţiile pentru pregătirea corpului didactic. — 7. Efectele practice ale aplicării regulelor didactice.

1. In capitolul dela început am făcut apologia educatorului. Numai pentru un educator *ideal* se potriveşte lauda acelui artist miraculos ce s'ar putea substitui naturei spre a duce mai departe evoluţia omenirii. Educatorul ideal, însă, în lumea aceasta a relativităţii, nu se găseşte. Dar putem pretinde cel puţin, şi putem să ne aşteptăm ca acel ce-şi ia sarcina de a forma oameni să ştie: a) *ce va să zică „om"*; b) *ce formă trebue să dea acestei fiinţe*, şi c) *să cunoască şi să poată mânui mijloacele admise de ştiinţă ca demne şi capabile de a îndruma sufletul omenesc către un ideal.*

E curios însă, că, până în timpul din urmă, Statul societatea organizată, n'a avut grijă să-şi formeze, în mod sistematic, astfel de artişti. A fost lăsată la voia întâmplărei educaţia, cea mai grea artă cu care se îndeletniceşte spiritul omenesc. E, relativ, o inovaţie, în organizarea învăţământului public din

Europa şi America, introducerea unei catedre de pedagogie la Universitate şi asociarea, pe lângă această catedră, de şcoli normale superioare sau seminarii pedagogice, unde se fac exerciţii practice relative la arta de a instrui şi educa. Veacurile viitoare vor surâde şi vor face glume răutăcioase pe socoteala civilizaţiei din timpul când se cereau atâtea condiţii, şi cu drept cuvânt, dela meseriaşi de alte categorii, şi de fel sau foarte puţine dela arta complicată a formării omului.

Dacă ar veni înaintea noastră un om „bine-voitor", care, auzind că avem nevoie de o clădire, ar voi să ne ajute, luând asupra lui sarcina de a o construi; şi dacă, întrebat de este arhitect, ar răspunde *nu*, dar că are un drag foarte mare de acest soiu de îndeletniciri şi speră că, cu multă *„bună-voinţă"* şi *„zel"*, va reuşi să facă o clădire excelentă, noi i-am mulţumi foarte politicos de marea lui „bună-voinţă", dar l-am sfătui să-şi îndrepte pornirile umanitare în altă direcţie. Dacă ar veni asemenea la noi un om, care a auzit că avem de gând să ne împodobim casa cu tablouri şi statui, şi s'ar oferi să ne facă el tablourile, mărturisind, în acelaşi timp, că n'a învăţat pictura, dar că are multă „bună-voinţă" să ne servească, i-am surâde, mulţumindu-i, şi l'am ruga să ne servească în alt chip. De ce nu urmăm aceeaşi procedare când e vorba de a alege oameni cări sa educe copiii, să le formeze mintea, caracterul, să le dea un ideal de viaţă? Aceasta se va părea una din curiozităţile timpului nostru. Nu mai vorbim de secolele trecute. Dacă nici până azi lumea nu e aşa de pătrunsă de necesitatea de a pregăti educatorii, cu cel mai mare cuvânt acest ideal nu se născuse şi nu găsise o formulă ştiinţifică în secolii trecuţi.

Negreşit nu putem să ne aşteptăm a avea educatori

ideali, dar cel puțin avem dreptul să cerem educatori *pregătiți* pentru misiunea lor.

2. *Deosebirea între educatorii nepregătiți și cei pregătiți* este tot atât de mare ca aceea dintre un meșter empiric și un artist. Cel dintâiu dibuește calea prin instinct, nu-și dă seama pentru ce întrebuințează cutare mijloace, unde duce calea apucată de el și de ce e mai bună decât alta. Se influențează numai de exemplele altora, adesea fără să le înțeleagă, îi lipsește sprijinul rațional al unei activități conștiente de mijloace și de scopuri.

Afară de aceasta, chemat adeseori a se pronunța asupra diferitelor necesități ale școalei: asupra organizării ei, asupra disciplinei școlare, asupra reformelor de introdus în programe, în metode, în succesiunea studiilor, în alegerea obiectelor de studiu, în fixarea scopului diferitelor studii, cum va putea răspunde nepregătit la această chemare, legată de rolul său social?!

Un rutinar, apoi, la cele dintâiu obiecțiuni mai sistematice, aduse de un cunoscător al controverselor pedagogice, se clatină în credințele lui. E destul ca un sceptic să-i aducă, s. e. argumentele curente ale fatalismului relative la *needucabilitatea omului* pentru ca el, care nu cunoaște *în mod critic* greutatea argumentelor, nici slăbiciunea lor, să șovăiască în credința că ar putea educa oamenii.

Și tot așa pentru oricare alte idei adoptate din întâmplare, luate prin imitație și fixate prin deprindere.

Spiritul îndoielei le face să pălească și mintea cade în nesiguranță.

Cel orientat cunoaște controversele, știe ce s'a zis *pro* și *contra*, știe greutatea diferitelor probleme și slăbiciunea sau tăria relativă a argumentelor, nu este

surprins nepregătit de atacul unui raţionament, şi merge cu pasul sigur înainte, cunoscând din capul locului şi foloasele şi neajunsurile artei sale. Cei orientaţi sunt muncitori conştienţi de funcţiunea lor, de rolul lor în lume.

3. Una din condiţiile esenţiale ale unui bun educator este de *a-şi iubi meseria şi de a simţi o simpatie intelectuală şi luminată pentru copii, pentru oameni*. Fără această condiţie, sarcina de educator — profesoratul, bunioară — nu va fi considerat decât ca un mijloc de traiu, ales din întâmplare în locul oricăruia altul. Lipsa de simpatie pentru semeni îl va împedica de a pătrunde în sufletul acelora pe cari voeşte să-i formeze şi să-i instruiască; şi slăbiciunea intuiţiei psihologice, la rândul ei, va scădea energia şi entusiasmul şi-l va face impropriu pentru profesiunea sa. „Am cunoscut, zice Piderit, profesori foarte conştiincioşi, muncitori şi eruditi, cari se sileau a produce ceva în ramură ce li se încredinţase, dar le lipsea putinţa de a pătrunde în sufletul elevilor; a se unifica cu forţele lor intelectuale, a trăi în ei, fără a se perde în ei".

Lipsa acestei puteri a *simpatiei* este un semn că cineva n'are vocaţie pentru cariera educaţiei.

4. *A doua condiţie* este pregătirea pedagogică de care vorbiam mai sus.

In ce constă această cultură pedagogică generală pe care trebue să o aibă orice educator? Mai întâiu trebue să se cunoască diferitele probleme generale ce se pun dela intrarea chiar în ştiinţa educaţiei. Nu numai formularea lor — şi uneori e mult, negreşit, să cunoşti şi numai existenţa măcar a problemei; dar şi controversele, diferitele soluţii propuse, dis-

cuțiile făcute asupra lor, așa ca viitorul educator să-și poată face o convingere proprie și să încline, cu totalitatea forțelor sale intelectuale, către o soluțiune anumită.

Dacă s'ar pune, spre exemplu, întrebarea, de o colosală importanță: *care este scopul educației* — indiferent deocamdată de soluția la care s'ar fi oprit cineva — este inadmisibil pentru un educator să nu cunoască, în liniamentele lor principale, diferitele păreri emise și discuțiile interesante ivite în această chestie. Cu ce s'ar asemăna educatorul care nu și-ar fi dat seamă de problema scopului, una din cele mai principale din pedagogie? Ne-ar face aceeași impresie ca și sculptorul care ar ciopli o marmură.. Fără să știe ce voește să scoată din ea: un *Jupiter* ori un *satir?*

Asemenea și cu celelalte probleme generale pedagogice (precum cea relativă la întinderea și limitele educabilității omului, etc.), cari alcătuesc *pedagogia filosofică*.

Dar nu este de ajuns atâta. Presupunând că se știe ce însemnează a educa și care este scopul educației, și că se cunosc și mijloacele necesare *generale* ce pot transforma pe om, mai trebue să se știe mijloacele și metoadele *speciale* de aplicat în realisarea scopurilor *subordonate* scopului principal, adică ceeace se numește *metodologia* pedagogică, atât pentru formarea *inteligenței* cât și a *caracterului*. Căci educatorul trebue să aibă în vedere aceste două direcțiuni ale activității sale: *formarea inteligenței și a caracterului*. Pentru atingerea acestor scopuri, deduse din scopul mare al educației, se cer metode particulare: 1) metode pentru formarea inteligenței și predarea cunoștințelor, cari alcătuesc *didactica* propriu zisă,

şi 2) *metodologia etică*, indicând mijloacele pentru formarea caracterului, a inimei.

Pe lângă aceste două părţi ale pedagogiei — partea filozofică şi cea practică — se mai cere încă ceva pentru o cultură pedagogică complectă. Profesorul trebue să cunoască rostul şi rolul instituţiei la care lucrează, organizarea şcoalei, locul ce-l ocupă dânsa în corpul social, alcătuirea ei internă, oarecum anatomia şi fiziologia ei, legile şi regulamentele cari îi dau fiinţă, scopul ei special, întregul mecanism din care şi el face parte ca membru conştient de colaboraţia sa anumită, în armonie cu a celorlalţi colaboratori.

Şi pentru *înţelegerea* adâncă a tutulor acestor lucruri, mai trebue să ştie *cum, când* şi în ce *împrejurări* anumite s'au născut acele instituţii culturale şcolare. Fără cunoştinţa genezei lor istorice, nu va putea judeca asupra eficacităţii şi necesităţii lor. Căci se întâmplă uneori că o instituţie, ce tot se mai găseşte funcţionând în prezent, e curat de domeniul arheologiei, iar pentru cultura actuală un anacronism; trăeşte încă, dar e condamnată a muri în curând; e muribundă; şi cine n'o cunoaşte în desvoltarea ei, o ia drept vie şi tare, ba chiar şi *demnă* de a trăi. Cine o cunoaşte de când s'a născut, la ce trebuinţe sociale a răspuns odată, poate compara şi spune dacă aceleaşi trebuinţe, aceeaşi stare socială se află şi azi, şi dacă nu cum-va împrejurările actuale sunt de aşa natură că vieaţa acelei instituţii este cântărită şi zilele ei numărate. Omul înţelege şi preţueşte prezentul prin cunoaşterea trecutului.

Cunoştinţa istorică aprofundată a organizărilor învăţământului dă spiritului şi acea independenţă şi acel curaj necesar la adoptarea inovaţiilor.

După cum epocile trecute şi-au creat instituţii după trebuinţele lor, fără a întreba pe strămoşii lor de au avut a-

celeaşi trebuinţe, tot astfel e natural ca actualitatea să-şi întrebe nevoile ei de viaţă şi să-şi găsească, prin inteligenţa sa proprie, mijloace pentru satisfacerea lor. Astfel se evită cazul celebrului cavaler dela Mancha, care, chiar de cădea jos de pe cal, nu se grăbea să se ridice până nu-şi aducea aminte de întâmplările analoage ale altor cavaleri celebri din trecut, şi numai după ce se convingea că şi acei viteji se ridicau de jos când îi trântea calul, lua şi el această îndrăsneaţă hotărîre. In aceeaşi situaţie comică este un popor, care, având trebuinţă de o instituţie, nu îndrăsneşte a şi-o creia, până nu află că mai sunt popoare cu asemenea instituţii sau că au mai fost cel puţin în trecut.

Deci, iată *trei* ramuri principale ale culturei pedagogice, cari se cer dela omul menit a exercita arta educaţiunei.

5. Se aude câte odată părerea: e destul să ai talent şi devii profesor minunat. Ce nevoie mai e de pregătire specială? Dacă e destul să ai talent ca să devii artist în o direcţie oarecare, să se desfiinţeze atunci şi şcolile de pictură, de sculptură, de muzică. Cine are talent de pictor, va şti să desemneze „Cina cea de taină" şi fără studiile migăloase la cari s'a supus un oarecare Leonardo da Vinci ,care, desigur, trebue să nu fi avut talent, dacă a fost nevoit să-şi înveţe, în tinereţe, arta d'a mânui penelul la alţii mai bătrâni decât dânsul, cum a procedat de altminteri şi un alt oarecare Rafael şi Michel Angelo. Cine are talent de muzicant, va şti să cânte din flaut ori din vioară miraculoase arii şi fără să înveţe meşteşugul acesta în şcoli speciale, ca atâţi executanţi celebri.

Ori se crede că e mai greu să cânţi dintr'un instrument material brut decât pe sufletul omenesc? Aceasta o fi părerea unor spirite simple şi simpliste ca Rosenkrantz şi Guildenstern din *Hamlet*, nu însă şi a gânditorului prinţ al Danemarcei care cunoştea

inima omenească tot aşa de profund ca şi geniul poetului care i-a creat. Ce filozofică pătrundere în natura lucrurilor arată Shakespeare în nemuritoarea scenă când Hamlet roagă pe Guildenstern şi Rosencrantz, spionii lui, cari nu cunoşteau muzica, să-i facă plăcerea de a cânta puţin din flaut. Ce ingenioasă şi amară persiflare a cutezanţei lor copilăreşti de a pretinde să poată mânui sufletul omenesc, când nu erau în stare să mânuiască un biet fluer cu câteva găurele!

Cu câtă dreptate ar putea să zică şi sufletul copiilor către unii educatori: „Ai vrea să mă faci să răsun din notele mele cele mai de jos până la cele mai înalte: şi iată acest mic instrument care conţine un sunet escelent şi o muzică bogată, şi totuşi nu poţi să-l faci să vorbească. Inlături! Crezi oare că-i mai uşor să cânţi din mine de cât din flaut?" (1)

Se mai aude încă părerea: este destul să cunoşti bine o ştiinţă ca să fii şi în stare de a o preda bine. Această părere e aşa de contrazisă de practică, în cât nici nu merită să fie discutată. Câţi învăţaţi, cari îşi pricep bine specialitatea lor, nu sunt în stare să facă şi pe alţii să înţeleagă ce au înţeles ei aşa de bine! Şi câţi din aceştia, când explică, vorbesc parcă numai pentru ei, iar ascultătorii se încordează în zadar ca să-i urmărească în expunerile ce nu se pricep decât doar tot numai de cel care le expune.

6. Din consideraţii ca cele de mai sus, societatea, statul, a căutat să organizeze instituţiuni culturale menite a forma pe profesori, fie pentru cursul primar, fie pentru cel secundar. *Şcoalele normale primare şi şcolile normale superioare sau seminariile pedagogice*

1) *Hamlet*, actul III, scena II.

sunt un product al acestor trebuinţe şi intenţiuni din ce în ce mai conştiente. Ele sunt în special o creaţiune a timpului modern.

Negreşit nici înainte nu lipsiau profesorii; dar deosebirea între profesorii decând se predă pedagogia, fie în Universitate, fie în şcolile normale, şi între cei de mai înainte, este aproape aceea dintre armatele primitive, nepregătite pentru arta războiului, dintre gloatele vechi şi armatele permanente de astăzi.

Starea învăţământului elementar în *Prusia,* spre a nu da decât un exemplu tipic despre starea vremilor trecute, ne-o arată un edict regal care spunea: „Cine cunoaşte pe vre-un bun profesor, să-l recomande şi să-l aducă la starostie". Şi veneau cismari, croitori, etc., cari, în timpul liber, se ofereau să predea citirea şi scrierea.

Desvoltarea pedagogiei şi crearea şcolilor speciale pedagogice, product al evoluţiei sociale moderne, este un semn şi o dovadă, mai mult de diferenţiarea culturii omeneşti.

7. Pedagogia, introdusă ca obiect obligatoriu pentru profesori, a adus două bunuri, cari sunt două pietre preţioase ale evului modern: *a uşurat disciplina şi a perfecţionat metoadele.* Aceste două rezultate stau în strânsă legătură. Cu cât disciplina e mai uşurată, cu atât e semn că metoadele întrebuinţate sunt mai perfecte. Dascălii vechi aveau nevoie să întrebuinţeze mijloace penale simţitoare, ca bătaea, în intenţia de a face pe elevi să asimileze mai bine cunoştinţele. Profesorul de moda veche nu se gândea să-şi schimbe metoda, ci recurgea la nuia, crezând că bătaia va suplini metodul cel bun.

Uşurarea disciplinei şi perfecţionarea metodelor au făcut ca învăţătura să nu mai pară o povară şi o tortură pentru copii, ci să se gândească elevul la

carte şi la şcoală cu plăcere. Era necesar să se asocieze de şcoală nişte sentimente cari să facă din dânsa o atracţiune. Omul trebuie să aibă amintiri plăcute de anii petrecuţi pe băncile şcoalei. Către acest ideal evul modern păşeşte repede. De aceea, principiul modern[1]) este să nu existe în corpul didactic nici un membru care să nu cunoască pedagogia, atât în partea teoretică generală, cât şi în cea specială, practică. Nu se poate cita, din toate obiectele programei de învăţământ, nici unul în care profesorul să se creadă dispensat de cunoştinţe pedagogice.

III

Pregătirea pedagogică a profesorilor secundari în străinătate.

Este interesant să se ştie ce situaţie şi funcţiune are *ştiinţa educaţiei* la universităţile străine.

Aceasta echivalează în mare parte cu a raporta despre modalităţile particulare ale preparării corpului didactic în străinătate.

De un interes deosebit este cunoaşterea fazelor prin care trece, în astă privinţă, Anglia şi America.

Ele se găsesc în estrem de interesantul moment istoric al căutării unei manifestări practice, pentru nişte idei inspirate şi impuse de trebuinţele culturale ale omenirii în genere, trebuinţe pe cari începem a le simţi şi noi.

1. **S. S. Laurie**, profesor de pedagogie la Edimburgh, relatând cum s'a desvoltat interesul pentru studii pedagogice, în Anglia,[2]) declară cu meritată mâh-

---

Principiu care, până mai ieri, se găsea în stare de „pium desiderium", azi începe a deveni o realitate.

2) *Educational Review*, revistă de pedagogie care apare la New-York

drie; „ce s'a făcut la Universitatea din Edimburgh are importanţă istorică, deoarece aci a fost capul întregei mişcări nu numai în Scoţia, dar în toată Britania Mare".

Abia în prima jumătate a acestui secol, s'a agitat în Anglia chestiunea metodei în învăţământ şi s'a pomenit de o pregătire a corpului didactic.

Dl. Laurie numeşte pe profesorul *Pillans* ca promotorul acestor roditoare idei, atât de capitale în organizarea şcoalelor şi în asigurarea funcţionării lor normale.

Până la începutul acestui secol, nici nu se poate zice că în Anglia profesoratul era o carieră. Ca în cele mai multe ţări din Europa, în şcoalele primare instruiau persoane, bărbaţi sau femei, cari nu se simţiau în stare a întreprinde nimic altceva *mai bun*. „Catedra" era un refugiu.

Guvernul, cam de pela 1839, începu să se intereseze de preocupările oamenilor de şcoală. S'au încurajat şi subvenţionat câteva din şcolile normale rudimentare, supunându-le la controlul inspectorilor de Stat. După doi ani de studiu în aceste şcoli, şi după ce spiritul se familiariza cu ideile şi problemele cari constituesc atmosfera intelectuală a lumii şcolare, dupăce se deprindea cu practica metodelor, absolventul era supus la un examen şi candidatul la învăţământ dobândia un certificat şi devenea un *certificated teacher*.

Despre foloasele acelor instituţiuni preparatoare nu s'a mai îndoit nimeni, când li s'au văzut rezultatele. După părerea celor ce au cunoscut de aproape starea lucrurilor din Anglia, precum pedagogii chiar ai acestei ţări, din cinci-zeci de profesori sau profesoare, cari nu se urcă pe catedră numai ca să încurce capetele copiilor, abia cinci poate datoresc abi-

litatea numai aplicării şi experienţei lor proprii; restul de patruzeci şi cinci au câştigat aptitudinea didactică în şcoala normală unde au învăţat teoretic şi practic, ce va să zică o bună metodă.

2. Dar toate aceste pregătiri folosiau numai acelora, care se destinau învăţământului primar.

Tot profesorului Pillans i-a venit ideea că trebue să facă acelaş lucru şi pentru candidaţii la învăţământul secundar. Remediul îl găsia în înfiinţarea unei *catedre de pedagogie la Universitatea* din Edimburgh. Propunerea lui n'a fost sprijinită. Ajutorul cerut guvernului i-a fost respins. Ba încă, deţinătorii autorităţii pe vremea aceea au găsit cu cale să raţioneze şi să opună unui om, care se gândise atât de mult la această chestiune, argumentul sumar: „nu există principii de educaţiune". De altminteri, nu e acesta singurul caz, în care ignoranţa inconştientă îşi formulează starea sa subiectivă în o lege universală pentru toţi oamenii. N'a fost probabil primul caz, şi de sigur nu va fi nici cel din urmă, în care un om tăgăduieşte o ştiinţă pe care n'o cunoaşte, zicând că nu există, pentru simplul cuvânt că n'o ştie el.

Ideea lui Pillans tot s'a realizat însă. In 1876 Universitatea din Edimburg a fost îmbogăţită c'o catedră de ştiinţa educaţiei, pe care a ilustrat-o *S. S. Laurie*. „Două cauze, spune Laurie, au contribuit la mişcarea pentru catedre de pedagogie la Universitate: întâi convingerea că profesorii secundari erau tot aşa de mult supuşi obligaţiunii profesionale d'a se prepara pentru cariera vieţei lor studiind principiile, metodele şi istoria artei lor, ca şi institutorii primari; al doilea, aceste cunoştinţi nu trebuiau lăsate cu totul pe seama învăţământului parţial şi necesarmente

strâmt al şcoalelor normale, ci tratate într'un spirit larg şi în relaţiile lor filosofice şi istorice".

Numai considerarea din punct de vedere ştiinţific a subiectului justifică prezenţa lui în cadrul învăţământului superior. Că chestiunile de educaţiune se pot şi trebue a fi tratate ştiinţific, nu mai încape îndoială. Psichologia, cu datele ei pozitive relative la legile desvoltării sufleteşti; etica, cu răspunsurile ei relative la scopurile vieţii şi la caracter, dau bazele pedagogiei teoretice. Metodologia se deduce din datele teoriilor pedagogice generale.

Expunerea critică apoi a diferitelor sisteme de educaţie şi teorii mai vestite ajută la *pătrunderea* teoriei generale şi la familiarisarea cu spiritul pedagogic practic. Toate aceste ramuri sunt neapărate, prin urmare, la cultura specială a profesorului.

Iată în ce constă actualmente pregătirea profesorilor secundari şi cari sunt condiţiile pentru admiterea lor.

3. Pentru obţinerea diplomei, se dă un examen înaintea profesorului respectiv, asistat de un profesor din partea „Curţii Universităţii".

Subiectele generale de examene sunt anunţate într'un calendar al şcoalei. Astfel, pentru examenul din anul 1894 afară de cele 100 prelegeri ale lui Laurie asupra teoriei, artei şi istoriei pedagogiei, s'au anunţat întrebări din:

1) *Cugetările lui Locke* (în special părţile cari se ocupă cu educaţia morală); 2) „Conducerea intelectului" de *Locke;* 3) „Limba şi metoda filologică în şcoale" *Laurie;* 4) „Marea didactică" de *Comenius;* 5) *Tractatul lui Milton;* 6) „Instituţiile oratorice" ale lui *Quintilian,* cartea I şi II; 7) Istoria generală

a educațiunii din timpurile cele mai vechi până la 1688, în special educațiunea la Greci și la Romani. Pentru consultat se recomandă, relativ la periodul vechiu, prelegerile profesorului *Laurie;* iar pentru cel modern, *Compayré* și *Quick.*

Afară de aceasta, se mai dă o teză scrisă asupra câtorva chestiuni de educațiune.

Candidatului se mai cere însă să fi urmat sau să urmeze cel puțin cinci luni de exercițiu practic într'o școală normală. Cu două din aceste școli a luat înțelegere Universitatea din Edimburgh în scopul pregătirei practice a candidaților. Școlile în cari se face practică sunt, ce e drept, inferioare: școli primare. Dar, incontestabil, tot se capătă în ele mult din spiritul didactic necesar profesorului secundar. Cu toate acestea, s'a emis dorința și se caută modalitatea de a se aranja exercițiile practice chiar într'o școală secundară pentru candidații destinați la această ordine de învățământ.

Urmarea practicei în același timp cu studiile teoriei pedagogice, însă pare a avea un inconvenient mai mare, după declarația lui Laurie, decât aceeași dispoziție de studii la facultatea de medicină, unde se combină instrucția clinică cu cea teoretică. Iar timpul de *cinci* luni n'ar fi deloc puțin, căci în acest timp se fac pregătiri sistematice: lecții metodice sub conducerea profesorului de metodologie în școalele de aplicație, asistarea la lecții model și participarea la critica lor.

4. Direcția în care apucă mișcarea pedagogică a Universității este a introduce *pregătirea pentru profesorat între scopurile practice ale învățământului superior,* alături cu pregătirea pentru cariera juridică, medicală și teologică; și astfel a face să înceteze cu totul acel fenomen social din cele mai absurde

şi dăunătoare, încredinţarea instrucţiei şi educaţiei copiilor, în mâinile unor oameni cari n'au fost prealabil orientaţi în teoria, arta şi istoria educaţiei, cari n'au căpătat, prin urmare, mai dinainte, o pregătire pentru ramura activităţei lor speciale.

Ideia că metoda se câştigă de fiecare numai din practica sa proprie, necondusă de nimeni şi de nici o ideie, a fost treptat părăsită faţă cu observarea mai deaproape a lucrurilor.

Nu fără piedică şi luptă, s'a căutat şi în alte părţi ale Angliei a se organiza instituţii pentru pregătirea corpului didactic secundar.

Cathedral College din Bristol s'a înfiinţat în acest scop; dar n'a avut viaţă lungă.

In Londra ia fiinţă la 1846 importantul *College of Preceptors* unde s'au ţinut prelegeri pentru profesori multă vreme; apoi la *1873 s'a creiat o catedră de pedagogie, cea dintâiu din Anglia.*

Asemenea la 1876 se creiază altă catedră de pedagogie la St. Andrews, în acelaş timp cu cea din Edimburgh.

Curând, în aceeaşi direcţie, urmează *Cambridge*, unde se organizează un *Training syndicat* la 1878, destinat a ţinea prelegeri asupra pedagogiei şi examene anuale din acestă materie. Iar comisiunea pentru examinarea profesorilor din *Oxford (Oxford delegacy for Examination of Teachers)* începe tot pe atunci a pretinde candidaţilor, condiţia de a fi făcut, timp de şase luni, lecţii la o şcoală secundară.

E important să se noteze, asemenea, că din 1892, eminentul psicholog englez, *James Sully*, a ţinut un curs de 12 prelegeri asupra ştiinţei educaţiei înaintea colegiului de perceptori *(College of Preceptors)* din Londra.

Acestea sunt, neapărat, numai începuturi. Nu se

cere și nu se dă încă o pregătire sistematică: de a se vede intenția și preocuparea. S'au simțit lipsurile, se caută remediul

2. Știința educației în America. 1. Abia este un sfert de veac de când se anunțară primele cursuri de pedagogie la Universitatea *Harward*[1]), în *Cambridge,* lângă Boston. Numită Harward după numele celui care o întemeiă la anul 1638, această veche și ilustră școală foarte bogată, — numai în anul 1876 avea un capital de 3.139..218, format din danii particulare, — cu splendidele sale edificii mărețe, cari trec peste douăzeci la număr ,unele din granit, așezate între arbori mari, umbroși, cu tot confortul și înlesnirile cerute de necesitățile studiului, se înfățișează închipuirii ca un paradis intelectual.

La început, cursurile de pedagogie n'au fost socotite ca obligatorii pentru obținerea diplomei; dar acum ele se cer a fi urmate de toți studenții, atât de aceia cari se destină ramurei învățământului, cât și de aceia cari caută a se specializa în alte științe, precum istorie, științele sociale și politice, filozofie, etc. Unii le urmează pentru că ele constituesc punctul de reazăm al cunoștințelor specialității lor viitoare; ceilalți, pentrucă ele *complectează cadrul unei culturi generale.*

Afară de studenți, frecuentează aceste cursuri și profesori, aflați deja în serviciu și doritori de a-și controla practica lor actuală prin studiul comparativ al sistemelor didactice din alte țări și alte timpuri, precum și de a-și orienta procedările după lumina sta-

---

1) *The Study of education at Harward University* by Paul St. Hanus, în *Education Review,* March 1894.

tornică a principiilor, învățând teoria generală a artei lor și ridicându-se cu mintea până la filosofia meseriei ce profesează.

2. Teoria și istoria educației alcătuesc partea științifică a studiului pedagogiei. Afară de această parte s'a căutat a se răspunde și la necesitatea de-a prepara sau perfecționa și în activitatea practică pe viitorii sau actualii profesori.

Trebuința *pregătirii profesionale* s'a căutat a se îndeplini, însă prin alte două ordine de studii, cari mi se par insuficiente pentru atingerea reală a scopului practic.

a) Se dă studentului, sau profesorului, însărcinarea de a face un studiu comparativ asupra mai multor școale secundare din localitate și de a prezenta la sfârșitul anului un raport detaliat despre organizarea și activitatea lor, arătând starea lor actuală și propunând îmbunătățirile ce crede el că s'ar putea și că trebue să le aducă, spre a se apropia de un ideal, pe care va căuta să-l susțină.

Acest fel de studii întreprind mai ales aceia cari țintesc poziții mai înalte în *administrația școalelor*, precum și profesorii cari vor să fie înaintați.

b) S'a înființat pe lângă universitate un *seminar pedagogic*. Scopul lui este a *studia* chestiunile capitale relative la învățământul secundar. Ceă mai complexă ramificație a învățământului public fiind școala secundară, în multiplele ei raporturi și cu învățământul primar și cu cel superior și profesional, se înțelege că cele mai multe și mai arzătoare probleme didactice și școlare se ivesc și se încrucișează tocmai în această secțiune din organismul total al școalelor.

Câteodată se restrânge cercetarea mai ales asupra

programelor, asupra obiectelor ce se predau sau ar trebui să se predea în şcoalele secundare. Membrii seminarului fac studii comparative asupra programelor diferitelor şcoli secundare din localitate. Fiecare din ei se estinde mai mult asupra unei părţi din obiectele programei şi asupra metodei lor de propunere Se îndreptează cu deosebire atenţiunea asupra chestiunilor ce s'au ales şi propus din o ştiinţă, asupra succesiunii şi împărţirii materiilor pe clase, asupra timpului ce li se acordă, asupra metodelor după cari s e predau, şi asupra criteriului după care se determină promoţiunea.

La sfârşitul studiului se cere a se adăuga o bibliografie relativă la obiectul sau obiectele cu cari s'a ocupat. Şi pe lângă toate acestea se mai cere ca, până la sfârşitul anului, să se trateze în scris, de fiecare membru al seminarului, o chestiune de o importanţă mai generală din cele ce se ating de învăţământul secundar.

Se pune mare greutate pe aceste rapoarte finale, precum şi pe cele prezentate în cursul anului; asemenea şi pe discuţiile iscate asupra lor.

Nu tăgăduiesc utilitatea tuturor acestor studii; dar ele nu se depărtează mult de natura studiilor teoretice. In orice cas nu se aseamănă mai de loc cu ceeace suntem obicinuiţi a înţelege prin pregătirea *practică* profesională. Această pregătire o aşteptăm, cu drept cuvânt, dela exerciţii practice, dela *practica pedagogică*. Despre această practică pedagogică nu vedem nimic în descrierea modului cum se pregătesc profesorii la universitatea Harward.

3. Merită a se aminti că, în decursul anilor de când au început cursuri de pedagogie la universitatea din

Harward, s'au ținut prelegeri speciale asupra metodei de predare a matematicelor, istoriei, fizicei, chimiei, geologiei, geografiei, zoologiei, botanicei, limbei latine, engleze, francese, germane. Și aceste instrucțiuni metodologice s'au dat de însiși profesorii respectivi ai obiectelor indicate, deci în afară și deosebit de prelegerile profesorului însărcinat special cu studiul pedagogiei. Astfel ideile pedagogice se împrăștie și se înmulțesc formând din ce în ce o atmosferă intelectuală mai întinsă împrejurul universității.

4. Ceeace se tinde acum a se obține, ca un pas mai departe, este a se câștiga în deobște ideia că *studiul științei educației nu e necesar numai profesionistului, ci e un obiect indispensabil culturei generale,* ca și istoria, filozofia, ori literatura.

La universitatea *Cornell* din Itaca — numită astfel după Ezra *Cornel,* care a contribuit mult la înființarea ei în 1868, — s'a prevăzut studiul pedagogiei dela 1885 și s'a încredințat *d-lui Samuel G. Williams* care, a fost în capul învățământului secundar din *New-York* și *Ohio.* El singur raportează în *Educational Review* (Aprilie 1892), despre organizarea studiilor pedagogice ce conduce la universitate.

Afară de *știința generală a educației* în care tratează despre scopurile, legile și mijloacele generale ale educației, — înțelegând prin acestea din urmă și obiectele de studii, iar prin legile educației chiar legile psichologice privite din punctul de vedere al educației — și afară de principii de *didactică* și de *istoria pedagogiei,* D. Williams a mai instituit următoarele studii, în vederea mai specială a pregătirii practice pentru învățământ.

Mai întâiu, în legătură cu arta instrucției, a adăogat noțiuni asupra diferitelor instituțiuni și sisteme de

educaţie, precum şi asupra modului cum sunt organizate, administrate, controlate; asemenea asupra economiei şcolare, higienei şcolare, etc.

Acest adaus răspunde la trebuinţele acelora cari aspiră a deveni *inspectori şcolari* sau a intra în *administraţia şcoalelor.*

Dar, mai importante—sau considerate ca atare, pentru că li se destină un timp deosebit—sunt *conferinţele pedagogice săptămânale.* O treime din anul şcolar e întrebuinţat, în aceste conferinţe pentru studiarea diferitelor probleme şi rapoarte privitoare la învăţământul secundar; în a doua treime se visitează şcoalele şi se discută operaţiunile lor; restul timpului e destinat studierii ramurilor mai principale din învăţământul secundar: fiecare student îşi alege una, conduce discuţia asupra ei, şi, la urmă, prezintă un plan scris despre *ce* ar crede el că trebue să înveţe, şi *cum.*

Asemenea, în a doua jumătate a anului, să destină o oră pe săptămână pentru *lecţii de probă.*

Subiectul lecţiei se spune cu o săptămână înainte unuia dintre studenţi, care va trebui să vorbească apoi asupra lui *în faţa colegilor săi.* Scopul acestui exerciţiu este de a deprinde cu mecanismul vorbirii în public şi a da profesorului oarecari indicii despre aptitudinile didactice ale diferiţilor studenţi.

E un pas mai departe în pregătirea technică, faţă cu Harward; dar încă e departe de ceeace ar trebui să fie. Lecţiile model, ţinute altundeva decât acolo unde se vor face odată de studentul devenit profesor, adică *în faţa elevilor de gimnaziu,* nu au nici un rezultat plauzibil ca deprindere didactică.

Pela 1869 s'a înfiinţat şi un *seminar pedagogic* în care se citeşte, se comentează şi se discută mai de

aproape una din operile clasice ale pedagogiei cu studenții mai înaintați și mai distinși.

5. D. Samuel G. Williams încheia darea sa de seamă cu o plângere. E interesant să știm de ce se plânge profesorul dela universitatea Cornell.

El se plânge: 1. Că nu se face mai degrabă un curs separat de istoria pedagogiei, cu seminarul său aparte. 2. Că cei care nu se destină carierei didactice nu se cred nevoiți a urma cursurile ce se țin asupra științei educației.

Aceste cereri sunt caracteristice pentru gradul de importanță ce l'a cucerit studiul pedagogiei și geniul reputat așa de circumspect și practic al americanului.

IMPARȚIREA PEDAGOGIEI

Am văzut utilitatea și importanța pedagogiei, mai întâiu din punct de vedere mai general, ca știință a educației, și al doilea din punct de vedere mai special, pentru profesiunea educatorului. Din aceste considerații introductive resultă că studiul nostru se poate divide în trei părți:

I. *Pedagogia generală*, filozofică;

II. *Pedagogia practică* sau metodologia, și

III. *Istoria pedagogiei*, a teoriilor și a practicei pedagogice, precum și a instituțiilor de educație.

BCU-IAȘI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

PARTEA I

PEDAGOGIA FILOSOFICĂ

BAZELE ŞTIINŢIFICE ALE PEDAGOGIEI

Cestiunile principale ce se vor trata în această parte vor fi:

a) Dacă pedagogia *este* sau, mai bine *poate* să fie o *ştiinţă;*

b) Dacă pedagogia, ca ştiinţă, poate avea vreun rol practic, real în educaţie; dacă arta educaţiei este efectivă; cu un cuvânt, *dacă se poate educa omul.* Deci, chestiunea *educabilităţii* omului;

c) Problema *scopului educaţiei* şi a limitei în care se poate realiza acest scop.

d) Problema mijloacelor generale de cari dispune arta educaţiei pe baza cunoaşterii ştiinţifice a naturii omeneşti.

A

Este pedagogia o ştiinţă?

Ca să putem răspunde la întrebarea *dacă pedagogia este o ştiinţă,* trebue lămurită noţiunea ştiinţei.

1. *Concepem ştiinţa* ca o sumă de raporturi adevărate între noţiuni determinate, clare şi precise şi

referitoare la aceiași ordine de fenomene din natură, la aceeași categorie de idei.

Deci, o sumă de raporturi *adevărate* între noțiuni *clare*. Ce se înțelege prin raporturi adevărate? Între noțiunile noastre pot fi raporturi cari să corespundă sau nu lucrurilor din natură la cari se rapoartă acele noțiuni. Se numesc adevăruri obiective acele raporturi între noțiuni, cari corespund raporturilor obiective din natură. Spre exemplu: putem uni noțiunea de *cal* cu noțiunea de *zburare*, după cum o putem uni și cu noțiunea de *alergare*. Cari din aceste două raporturi se va considera ca adevărat? Negreșit acela care va corespunde raportului obiectiv. Insă, în natură, *zborul* nu este unit cu *calul* și, deci, raportul care este exprimat în ideea „calul zboară", este un raport falș. Raportul exprimat, din contră, în cugetarea *calul fuge*, este adevărat. Știința este formată din astfel de raporturi adevărate, adică din raporturi de idei sau noțiuni ce corespund raporturilor reale dintre fenomenele sau lucrurile din natură.

Dar încă nu este destul ca cineva să aibă *o sumă* de astfel de adevăruri sau de raporturi adevărate, spre a putea zice că posedă o știință. Poate să știe bine ceva despre revoluția din 1848, să știe expediția lui Napoleon în Rusia, să știe bine ceva relativ la petele solare sau să știe vreo rețetă medicală care să fie potrivită pentru vreo boală. Toate aceste *sume* de cunoștințe, adevărate de altfel, nu vor constitui o știință. Știința va fi formată atunci când vom avea o sumă de *raporturi adevărate între noțiuni referitoare la aceleași ordine de fenomene din natură*, așa ca acele cunoștințe să aibă un centru comun, să stea într'o legătură organică, să se ajute, să se lumineze, să se completeze unele pe altele. Un geolog posedă știința sa atunci când cunoștințele referitoare la pământ, oricât de multe și oricât de variate vor fi, ar fi sistematizate după o normă în spiritul său, când va îmbrățișa totalitatea chestiunilor referitoare la pământ și când va avea despre diferitele cestiuni și probleme, relative la acest domeniu, cunoștințe adevărate.

2. *Științele teoretice.* Când o știință se mărginește numai a constata, a descrie și arăta diferite rapor-

turi obeictive dintre fenomenele din natură, traduse astfel în raporturi subiective de idei; când, cu alte cuvinte, se mărgineşte numai la oglindirea realităţii în intelectul nostru, numai la înţelegerea realităţii ca atare, avem *ştiinţa teoretică*.

Ştiinţele teoretice sunt de trei feluri ,ca să întrebuinţăm terminologia clasificării lui Herbert Spencer: *ştiinţele concrete, ştiinţe abstracte — concrete şi ştiinţe abstracte*.

Ca exemplu de ştiinţă concretă avem, *astronomia, geologia, biologia, psichologia, sociologia*. In astronomie se studiază raporturile dintre corpurile cereşti, dintre lucruri luate ca unităţi concrete, existente, reale în natură.

Ca exemplu de ştiinţă *abstractă-concretă*, putem cita *chimia, fisica, mecanica*, etc. In mecanică nu se studiază decât mişcarea, legile ei, făcându-se abstracţie de corpuri, de forma lor, de mărimea lor şi de toate celelalte forţe şi condiţiuni. Tot aşa fizica şi chimia. Când un chimist studiază un corp, un element, nu-l studiază aşa cum îl găseşte în natură; el simplifică natura, extrage elementul de studiat din celelalte elemente cu cari s'a găsit în combinaţiune, şi studiază legătura elementului în raporturi simple cu alte elemente. Când un fisic studiază legile radierei, face abstracţie de mediul în care se face radierea, dă legile radierei în abstract, ca pentru un mediu omogen. De aceea se potriveşte acestor ştiinţe termenul de „abstracte-concrete"; căci, deşi studiază nişte forţe existente, le studiază făcând abstracţie de unele forţe ce există în acelaşi timp, constatând tendinţa isolată a uneia din ele.

Ca ştiinţe *abstracte* avem *matematica* şi *logica*. In matematică se studiază raporturi cantitative, făcând abstracţie de lucrurile, fenomenele ce sunt supuse formulelor matematice; sunt legi generale, formule ce convin tuturor fenomenelor din natură. Aritmetica este adevărată, în legile şi formulele sale, fie că se aplică la fiinţe, la lucruri sau forţe. Două şi cu două fac patru (2+2=4) în toate cazurile. Geometria asemenea dă legi generale pentru tot ce se află în spaţiu.

Adevărurile matematice, din cauza aceasta, sunt absolute,

sigure, nu sunt contrazise niciodată de experienţă, pentrucă nu sunt extrase din experienţă. Cineva îşi figurează în minte un cerc ori un triunghiu al cărui model n'a avut nevoie să-l ia din natură, şi studiază în concepţiunea sa, în mod abstract, raporturile dintre părţile triunghiurilor, raporturile dintre unghiuri, şi află prin calcul, condus de intuiţie, că suma celor trei unghiuri dintr'un triunghiu este egală cu două unghiuri drepte. Acest adevăr este universal pentru toate raporturile de spaţiu ce au forma de triunghiu.

Iată diferitele feluri de ştiinţe teoretice.

In toate aceste ştiinţe, fie *concrete*, fie *abstracte-concrete*, fie *abstracte*, se studiază raporturile dintre noţiuni, dintre idei referitoare la ceva real, obiectiv, ce se găseşte în natură, fie că acele noţiuni se referă la fiinţe şi lucruri, sau numai la forţe ce au un efect în natură, sau numai la formule generale sub cari se prezintă realitatea [1]).

3. *Ştiinţele practice*. Afară de aceste ştiinţe teoretice, mai avem aşa zisele ştiinţe *practice*. Omul nu studiază natura numai ca s'o înţeleagă, numai ca să cunoască raporturile dintre lucruri; ba chiar la început — de căutăm în istoria desvoltării inteligenţei în genere, şi a ştiinţelor — constatăm că impulsul de a cunoaşte, de a şti şi de a înţelege, nu era fatăt numai pentru scopul de a şti şi înţelege, ci mai ales pentru un scop *practic*, pentru scopul de a supune natura, pentru scopul conservării vieţei.

Azi, în starea actuală, de desvoltare a inteligenţei omeneşti, pare că descoperim, ce e drept, în noi o trebuinţă, *de a cunoaşte pentru a cunoaşte, de a şti pentru a şti, de a înţelege pentru a înţelege*. Dar acest instinct, numit al cauzalităţii — manifestat în tendinţa de a întreba: *pentru ce?* şi *cum* s'a produs cutare fenomen? care e causa lui? — nu e primitiv;

1) Să se vază, pentru amănunte, *Clasificaţia ştiinţelor* de Herbert Spencer.

este derivat. Instinctul *primitiv* este acela al *conservării,* al adaptării la anumite condiții de existență. *A cunoaște,* în faza primitivă a desvoltării sufletești, însemna *a se conserva;* trebuiau cunoscute proprietățile lucrurilor spre a le utiliza, spre a evita proprietățile vătămătoare sau a se folosi de cele folositoare. Cunoștința la început avea caracterul practic, nu teoretic. Nu avea sufletul nici forța intelectuală necesară de a îmbrățișa natura sub forma teoretică; nu avea nici răgazul necesar pentru aceasta. Dar cum orice organ se desvoltă prin exercițiu, tot astfel și inteligența. A ajuns o fază în care — după ce a funcționat din necesitatea urgentă a conservării și poate numai pentru această necesitate — a început a funcționa și numai pentru plăcerea de a funcționa.

Este o lege biologică generală că orice organ tinde a căuta să se pună în activitate, a funcționa; și în această funcțiune normală se produce o *plăcere,* Când un organ este lăsat în neactivitate multă vreme, dă naștere unei nemulțumiri organice, unei neplăceri; unei „jene"; cere a lucra, a funcționa. Dacă i se interzice această activitate timp îndelungat, organul scade, se atrofiază, dispare.

Productul acestor ocupațiuni, numite dezinteresate, pentru că nu sunt provenite din interese practice momentane, *este știința teoretică.* Spiritul a început în urmă a simți trebuința de a cunoaște numai pentru a complecta cadrul ideilor, a înțelege numai pentru a înțelege, fără a avea în vedere scopul pentru care s'a născut inteligența și știința — *scopul practic.*

S'a întâmplat atunci cam același fenomen ca și în cazul avarului. Omul, când strânge bani, face la început aceasta în vederea scopului practic, utilizarea averei pentru satisfacerea trebuințelor, pentru o viață mai scutită de dureri. Dar în urmă, începe a strânge bani numai pentru plăcerea

de a grămădi avere peste avere, fără a avea înainte scopul utilizării. O asemenea lege psichologică se aplică şi la naşterea ştiinţelor teoretice. Crescând cunoştinţele, începe a se naşte trebuinţa de a strânge adevăruri, numai pentru a şti mai multe adevăruri.

In contra acestei avariţii a ştiinţei teoretice se revoltă unele spirite umanitare, între alţii şi contele *Tolstoi* în scrierea lui „Viaţa". Marele scriitor rus arată cum s'a deturnat activitatea intelectuală dela scopul vieţei. Se înţelege că faptele sunt astfel: ştiinţa teoretică nu are în vedere *imediat* utilitatea practică. Dar Tolstoi, ca şi ceilalţi cari se revoltă contra ştiinţei teoretice, nu consideră legea cea mare a progresului, care constă în două direcţiuni puse în legătură statornică: *direcţiunea diferenţierii muncei şi direcţiunea integrării ei.*

4. *Raportul dintre ştiinţele teoretice şi practice.* Progresul intelectual în omenire a diferenţiat activitatea inteligenţei. Pe când la început se elaborau de acelaşi spirit şi cunoştinţele filozofice şi cunoştinţe pentru scopul utilizării practice, azi în faza înaltă a desvoltării intelectuale, s'au diferenţiat două feluri de inteligenţe :unele cari caută a aduna adevăruri numai spre a înmulţi cunoştinţele, altele cari caută a utiliza aceste adevăruri pentru scopuri practice, pentru interesele omenirii în genere, dând naştere astfel unei alte categorii de ştiinţe, anume celor *practice.* Şi azi, ca şi mai înainte, ştiinţa dă puterea. Celebrul aforism al lui *Bacon* este adevărat pentru toate timpurile: *atât putem, cât ştim.* Şi ştiinţele teoretice sunt arsenalul în care omenirea caută armele pentru interesul practic al vieţei. Astfel dar, cunoştinţele grămădite în ştiinţe teoretice nu rămân neutilizate.

Ştiinţa practică, după funcţiunea ei, constă în strângerea, coordonarea şi sistematizarea unor cunoştinţe sigure în vederea realizării unui scop practic, în vederea satisfacerii unor trebuinţe, fie individuale, fie colective.

Orice ştiinţă practică împrumută adevăruri dela ştiinţele teoretice, alegându-le după raportul ce au cu scopul ei practic special. *Technica*, adică aplicarea adevărurilor la viaţă, îşi realizează scopul special numai întru cât preface, după formula lui Bacon, *cauza* din natură în *mijloace*, iar *efectele din natură* în *scopuri*. In natură se găsesc fenomenele în legătură de cauză şi efect. După fenomenul *a* vine regulat şi necesar *b*. Ştiinţa teoretică stabileşte acest raport, numind pe fenomenul *a* „cauză", pe *b* „efect". Ştiinţa practică voeşte să producă pe *b*? Il ia de *scop*; şi, spre a-l produce, recurge la aceea ce în natură este considerat de *cauză*, pe care-l ia ca *mijloc*. Şi astfel, ceeace în ştiinţele teoretice se poate descrie ca o înlănţuire de cauze şi efecte, înlănţuirea în care un fenomen dat e considerat *efect* faţă cu cel dintâiu şi *cauză* faţă cu cel ce urmează, în ştiinţele *practice* acest lanţ este reprezentat ca un *sistem de scopuri şi mijloace*.

In şirul de fenomene a, b, c, d, ce se succedează în natură, avem — teoretic vorbind — un lanţ de cauze şi de efecte. C este şi cauză şi efect; este cauză faţă cu *d* şi este efect faţă cu *b*. In ştiinţele practice —c— se poate considera ca scop şi ca mijloc. Este scop faţă cu *b*, este mijloc faţă cu *d*, căci este produs, provocat de *b*, care-l precede în natură, şi apoi la rândul său cauzează pe *d*.

Adică ceeace în natură este efect, îl luăm ca scop; iar ceeace în natură e cauză, o luăm ca mijloc, pentru a produce scopul — efectul din natură.

Aceasta se aplică la toate ştiinţele practice. Agricultura, medicina, igiena sunt ştiinţe practice, fac parte din categoria cea mare a technicei. Medicina are nevoie de ştiinţele teoretice ca: anatomia, fisiologia şi chimia. Agricultura asemenea are nevoie de geologie, biologie, chimie, etc.; căci dacă agricultorul îşi ia ca scop înmulţirea, desvoltarea şi perfecţionarea u-

nor plante anumite, trebue să cunoască terenul mai potrivit creşterei lor, elementele chimice mai necesare nutriţiei desvoltării lor, etc. Pentru aceasta trebue să cunoască chimia, fisiologia plantelor.

5. **Pedagogia o ştiinţă practică.** — Se vede de aci uşor din care categorie de ştiinţe face parte *ştiinţa educaţiei*. Pedagogia, ca ştiinţă, îşi dă un scop determinat: *educarea*. Ea voeşte să formeze oameni după un ideal, să realizeze în om un tip de perfecţiune; deci, este o ştiinţă practică. Ca atare, din cele zise până aci, *pedagogia, ca ştiinţă, urmează să fie constituită din o sumă de adevăruri sau de cunoştinţe sigure, adunate şi concentrate în jurul aceleiaşi probleme de interes practic — problema educaţiei.*

In această definiţie se coprinde mai ales partea întâia, generală sau filozofică a pedagogiei.

Despre partea a doua — metodologia — pedagogia se prezintă *ca o sumă de regule şi legi naturale, sistematizate şi puse ca mijloc pentru realizarea scopului fundamental al educaţiei.*

Gândindu-ne la încatenarea cauzelor şi efectelor transformate în sistem de mijloace şi scopuri, vedem în pedagogie *un sistem alcătuit din scopuri şi din mijloace puse în raporturi de subordonare, după ordinea cauzală dintre fenomenele corespunzătoare.*

6. *Ştiinţele auxiliare ale pedagogiei.*—Şi pedagogia ca ştiinţă practică, deci ca sistem de mijloace şi de scopuri, recurge la nişte ştiinţe teoretice.

Cari vor fi ştiinţele ei auxiliare? Arta educaţiei, având a lucra asupra omului, pedagogul va trebui să cunoască negreşit natura omenească, deci, ştiinţele ce se raportă la aceasta: *antropologia* şi în special *psihologia*.

Educatorul, mai departe, având a forma omul după un *ideal*, va avea nevoie de știința ce arată scopul vieței, de *Etică*. Etica decide asupra valorii tutulor lucrurilor, deci și asupra valorii scopurilor de realizat.

Două științe fundamentale ,deci două isvoare esențiale, vor nutri știința practică a pedagogiei: *etica*, pentru fixarea scopului educației; *psihologia*, pentru înlesnirea mijloacelor de realizat acel scop.

7. *In ce împrejurări n'ar putea să fie pedagogia o* știință? — Acum ni se ușurează sarcina de a răspunde la întrebarea: *dacă este sau nu pedagogia o știință?*

In două cazuri se poate tăgădui pedagogiei calitatea de știință:

a) Când isvoarele ,din cari se nutrește, nu vor fi științifice; când psihologia și etica nu vor fi considerate ca științe;

b) Când se va dovedi că scopul, pe care voește a-l realiza pedagogul, este o himeră.

A doua obiecție ne conduce la chestiunea *educabilității omului*. Căci dacă omul nu este educabil, și arta ca și știința educației este o fantomă.

Să vedem casul întâiu. Sunt psihologia și etica științe?

Este psihologia o știință?

Se poate forma o știință despre fenomenele sufletești?

1. A fost un timp când s'a tăgăduit această posibilitate, din cauza pretinsei naturi a fenomenelor de studiat. Un domeniu de fenomene, însă, numai atunci nu poate da naștere unei științe, când fenomenele stau într'o dezordine haotică, nu într'o legătu-

ră de cauză şi efect ;căci numai atunci nu se pot stabili raporturi sigure între fenomene.

Oare legea cauzalităţii nu se aplică la fenomenele sufleteşti?

Herbert Spencer are dreptate când spune: „aşa de mare este puterea ştiinţei în cât, pentru cel ce este înaintat în studiul naturei, a devenit imposibil nu a crede, ci a-şi închipui că ar exista fenomene fără legi".

Pentru ce această convingere a străbătut mai târziu în ordinea ştiinţelor noologice, şi anume în special în psihologie? Pentru două cauze: 1) Naşterea târzie a ştiinţei psihologice, din cauza nevoei mai urgente de a observa lumea înconjurătoare din afară; şi 2) Metoda veche, metafizică, de cercetare.

Căci şi psichologia o putem divide în două categorii: 1) psihologia metafizică; 2) psihologia empirică, experimentală, ştiinţifică. Cea metafizică a domnit multă vreme. Se ocupa cu chestiuni ce nu se pot deslega pe cale experimentală: cu „natura" sufletului, cu probleme insolubile, ca acestea: cum s'a născut sufletul? au şi plantele suflet? universul are conştiinţă? Numai prin ipoteză se pot hazarda răspunsuri la astfel de întrebări. Multă inteligenţă s'a cheltuit zadarnic cu meditarea lor. Decând s'au lăsat la o parte astfel de chestiuni, domeniul ştiinţei s'a stabilit, metoda s'a hotărît şi o mulţime de fenomene s'au putut studia.

Cum a procedat mai de mult spiritul şi în fizică? Nu se mai întreabă azi fizicianul: care e originea materiei? cum s'a născut mişcarea şi lumea? Ci studiază fenomenele materiei aşa cum se prezintă observaţiei şi experimentului. Nu se aruncă în ipoteze necontrolabile.

Tot aşa şi psihologia: iá sufletul ca ceva existent,

caută legătura dintre fenomene, caută cauza producerii lor și stabilește succesiunea cauzală între ele. Pentru aceasta, observarea specială și esențială în studiarea fenomenelor sufletești, s'a complectat cu observația externă. A căutat să se observe copilul, sălbaticul, animalele, oamenii bolnavi.

2. A *priori* s'ar fi putut spune că trebuia să se găsească legi în fenomenele sufletești, pentrucă acestea stau în legătură permanentă de paralelism cu fenomenele materiale fiziologice; și legea cauzalității, aplicându-se la fenomenele fizice, trebuia să se aplice și la cele sufletești, concomitentele lor permanente.

Este fapt bine observat că inteligența stă în raport direct cu cantitatea și calitatea sistemului nervos, mai în special cu creerul; așa că s'ar putea zice: cum este creerul, așa este spiritul; dacă s'a alterat o parte din creer, se alterează o parte a spiritului. Dacă se tae o regiune din creer, pare că se tae o parte din facultățile minții. La alienați și spiritul și creerul e atins [1]). Dar creerul și sistemul nervos sunt supuse la corespondențe din partea psihică; vor trebui asemenea să stea într'o legătură cauzală între ele.

Concluzia a priori se sprijinește și pe fapte. Prin experimen. și observație s'a ajuns la stabilirea unor adevăruri sigure în studiul psihologiei.

Neapărat unele din părțile psihologiei sunt încă nestudiate; nu toate raporturile, nici interne, nici psihofizice, sunt determinate. Dar *nu* acesta este criteriul științei: de a fi *complectă*. Nici o știință omenească nu e complectă. Nici chiar matematica, știința pur abstractă, teoretică, nu se poate zice că e

1) Vezi mai departe exemple despre raportul între spirit și corp în *Psihologia* mea.

complectă; necontenit se stabilesc raporturi noui între cantităţi; domeniul ei creşte. Cu cel mai mare cuvânt, ştiinţele de experiment şi observaţie nu ne putem aştepta să fie vreodată *complecte,* desăvârşite.

Semnul şi condiţia primă, *negativă* a unei ştiinţi este ca domeniul, cu care se ocupă, *să nu fie supus hazardului.* Iar condiţia şi semnul *pozitiv* se realizează când, pentru o parte măcar din aceste fenomene, s'au găsit *legi.* Amândouă aceste condiţii sunt îndeplinite de psichologie. Hazardul nu domneşte în fenomenele sale. Legi s'au constatat sigure, cu privire la producerea senzaţiilor, la păstrarea, asociarea, reproducerea imaginilor, cu privire la naşterea sentimentelor, la determinarea voinţei, etc.

3. Dar se zice: *ştiinţa trebue să dea posibilitatea prevederii. A şti este a prevedea.* Astronomia este o ştiinţă, căci dă posibilitatea prevederii fenomenelor; ea poate prevedea mai dinainte situaţia relativă ce va avea un corp ceresc faţă cu celelalte corpuri; ştie mai dinainte nu numai direcţia generală a cutărui corp, dar şi abaterile locale ce le face.

Poate psichologia acelaş lucru? Poate prevedea linia de purtare a vieţei unui om? Poate să scrie psichologul mai dinainte biografia, pe un an, a cuiva, aşa cum descrie astronomul pe a unui corp ceresc? Poate spune psichologia ce gânduri, ce sentimente va avea, ce acţiuni va face cutare fiinţă? Dacă nu, ea n'are dreptul a se mândri cu titlul de ştiinţă, alături cu astronomia.

Observăm mai întâiu că nici astronomia n'a fost dela început, în stare a prevedea fenomenele, aşa cum poate azi. A fost un timp, când astronomia nu pretindea decât să arate direcţia *generală* ce va lua un corp în spaţiu. Nu putea spune abaterile locale şi timporare, căci nu cunoştea decât o parte din cauze;

nu ştia cauzele accesorii care modifică local — deşi constant — o mişcare determinată.

In aceeaşi situaţie este astăzi psichologia.

Psichologia a ajuns a stabili cauzele principale ale fenomenelor sufleteşti. Modificaţiile neprevăzute, ce se pot întâmpla în viaţa unui om, nu sunt încă reduse la legi. Azi psichologia se aseamănă mai de grabă cu ştiinţa marcelor, care cunoaşte numai legile generale, pe când cele locale scapă observaţiei. Se ştie că luna, soarele, pot produce fenomenul marcelor, şi aproximativ se determină timpul acestui fenomen; şi aproximaţia e mai mare sau mai mică, după cum intervin cauzele perturbătoare, ca vânturi, configuraţia fundului oceanului, etc. Ştiinţa marcelor este totuşi o ştiinţă; ea poate prevedea fenomenele *aproximativ;* omul se poate baza pe dânsa în practică.

Tot aşa şi cu psichologia. Ea dă legi generale ale naturei omului; spune care sunt condiţiile generale ale păstrărei fenomenelor sufleteşti, ale reproducerii lor, ale producerii sentimentelor, determinării voinţei. Dar despre un om, a cărui fire ereditară n'o cunoaştem, nu vom şti *sigur* ce va face în anumite împrejurări; ci numai aproximativ şi *probabil.*

4. *Câteva legi psichologice.* Psichologia a ajuns să stabilească mai multe legi generale ale sufletului omului.

E destul să amintim câteva din ele,

Iată o lege a naturei sufleteşti, cu aplicaţii şi urmări nenumărate: *fenomenul psichic prezentativ nu dispare odată cu excitaţia care l'a produs, ci se păstrează în noi, ca urme ale experienţelor trecute; şi aceste urme nu se deosebesc calitativ de impresiile primitive, ci numai în intensitate: senzaţiile sunt mai vii, reprezentările mai slabe.*

Memoria este supusă la legi sigure. Sunt legi determinate relative la păstrarea fenomenelor, la reproducţia lor, cum şi la degenerarea memoriei: s'a fixat în mod ştiinţific ce fenomene se uită mai întâiu şi care se uită mai pe urmă, şi s'a găsit că noţiunile ce se învaţă se perd mai întâiu, apoi sentimentele, iar la urmă actele obicinuite.

Legătura dintre fenomenele sufleteşti e supusă la o lege fundamentală, anume legea *asociaţiunii. Două sau mai multe fenomene se leagă între ele astfel în cât, dacă vine unul în conştiinţă, urmează toate celelalte.* Şi aceasta se întâmplă când acele fenomene *vin în conştiinţa noastră odată sau unul după altul, în mod neregulat.* Dacă după fenomenul *a* urmează *b* şi *c,* atunci se asociază în sufletul nostru şi reprezentările acelor fenomene în aceeaşi ordine.

Există asociaţie şi între idei şi sentimente, ceeace influenţează asupra operaţiilor intelectuale. Dacă un fenomen *a* se *asociază* de un sentiment *plăcut,* altul *b,* cu un sentiment neplăcut, şi dacă obiectiv *a=b,* spiritul refuză a conchide *a=b,* pentrucă sunt două sentimente opuse legate de fenomenele *a* şi *b.* Opunerea sentimentelor împiedică a zice *a=b.* Astfel se explică unele erori de raţionament, mai ales în prejudiţii. Se poate din contră ca două noţiuni să fie deosebite în natura lor, *(a* să nu se asemene cu *b),* dar sentimentele corespunzătoare, să se asemene, atunci totuşi se trage concluzia că *a=b* [1]).

Toate aceste legi psichologice le poate utiliza arta educaţiei.

Mai citâm legea universală a tuturor determinărilor voliţionale *voinţa se determină totdeauna de plăcere sau de durere.* Toate actele voliţionale conştiente

1) Vezi exemple în *Psichologie.*

ale omului au motiv sau alungarea durerii, sau păstrarea și sporirea plăcerei. Aceasta este o lege pentru științele noologice tot așa de importantă ca și gravitația pentru științele cosmologice. Legea gravitației explică și căderea corpurilor și plutirea lor în aer, deci mișcări cu totul opuse. Așa și în științele noologice se pot explica cele mai opuse fenomene cu ajutorul legii universale a activității omenești.

Astfel, după ce am arătat că psichologia este o știință, că are un domeniu, că și-a formulat legi, nu mai încape îndoială că pedagogia, bazându-se pe psichologie, este și ea o știință.

Este sau poate deveni Etica o știință

Mai rămâne de dovedit că și *Etica*, cealaltă știință de bază a pedagogiei, este sau poate deveni o știință.

Răspunsul afirmativ s'ar putea da chiar *à priori*, după ce s'a stabilit că natura sufletului omenesc e supusă la legi. Căci societatea, în totalitatea ei, fiind compusă din unități, psihice, din indivizi, legile psihologice ale funcțiunii acestora vor indica de mai înainte efectele ce vor produce asupra ei anumite fenomene.

In definitiv, efectul asupra societății se reduce la efectul asupra unui cerc mai mare sau mai mic, *de oameni*. Și dacă natura acestor oameni e supusă la legea cauzalității, negreșit că și fenomenele sociale vor împărtăși această calitate.

Dela aplicabilitatea cauzalității asupra fenomenelor sociale atârnă prima condiție a Eticei ca știință.

Dacă faptele omenești, considerate ca atare, sunt astfel reductibile la cause determinate și la formule științifice explicatoare, cum arată psihologia, să fie oare ele lipsite de urmări determinate, de efecte ho-

tărâte, atunci când se consideră în relaţiunea lor către mediul social, asupra căruia lucrează?

Manifestarea omenească *b* se explică reducându-se la antecedenţii săi reprezentaţi prin *a*, ca un efect la cauza sa. Dar lanţul causal nu se termină cu *b*. Acest *b* trece mai departe în acte ce modifică în ceva natura mediului înconjurător, într'o rază de întindere mai mare sau mai mică, după intensitatea sa. Din efect devine la rândul său causă, care îşi are efectele sale, reprezentate prin *c*. Din toată natura însă nu ne interesează în etică decât efectele referitoare la mediul *social*. Intrebăm: să fie oare natura societăţii astfel, ca o manifestare individuală oarecare să fie urmată de *orice* efect social, *în mod indiferent?* Nu există aceeaşi legătură obiectivă de causalitate determinată între *b* şi *c* ca între *b* şi *a?*

N'avea dreptate *Confuciu* când zicea că „acţiunile omeneşti au *cause* şi *urmări* necesare?"

Să luăm un exemplu. Ingratitudinea, ca stare şi atitudine sufletească, se poate explica reducându-se fie la caracter, fie la educaţie, fie la gradul şi modalitatea inteligenţei, sau la toate acestea în proporţie deosebită. Cutare e apucător şi orgolios, sau a fost de mic învăţat a considera binefacerile primite ca un drept al său şi ca o datorie a celorlalţi, sau nu poate vedea raportul dintre recunoştinţă şi demnitate personală pe de o parte, şi umilinţă pe de altă parte. I se pare, poate, că se înjoseşte, arătându-se recunoscător, etc. Constatându-se acestea, se caută a se stabili raportul causal dintre ingratitudine, *b*, şi dintre fenomenele ei genetice *a*. Dar *b*, la rândul său, se traduce în acte. Ingratul se manifestă, vorbeşte, lucrează. Reacţiunea lui caracteristică n'are nici o înrâurire de nici un fel, mai întâiu asupra binefăcătorului? Chiar în noţiunea nerecunoştinţei este implicată i-

deia, că din activitatea lui specifică rezultă în definitiv pentru binefăcător, în locul binelui făcut, un rău fizic sau moral. A face să se nască în cineva părerea de rău pentru actele sale meritorii, umane, e deja un efect vătămător societăţii: se stinge într'un om focul iubirii de oameni, se paralizează şi se scoate din funcţiunea socială o forţă folositoare.

Dar urmările merg mai departe. In cei mai mulţi oameni, dispuşi a face binele, se produce o neîncredere, o rezervă, o temere. Pornirea către binefaceri se comprimă. Urmarea socială a ingratitudinii este astfel o slăbire a tendinţelor umanitare, simpatice. Omul bun, gata a săvârşi un act de binefacere, se opreşte atunci, gândind cu Eliade despre aproapele său:

Te iartă să-i faci răul, dar binele nici mort.

Nu se vede de aici că fenomenele psihologice deslănţuesc, la rândul lor, urmări determinante asupra mediului social?

Deci, din punctul de vedere al condiţiunii *obiective*, Etica *poate* deveni o ştiinţă; fenomenele, pe cari le studiază, sunt reductibile la formule sigure, *stau între ele în relaţiune causală sau de succesiune şi coexistenţă statornică.*

Manifestările individului nu numai că nu sunt fără urmări, sau indiferente pentru omenire, dar au efecte hotărâte, pe cari, din punctul de vedere al condiţiunilor de viaţă colectivă, le putem califica de bune sau rele, folositoare sau vătămătoare.

Această calificare însă coincide cu cea morală. Ceea ce conservă sau sporeşte vitalitatea, buna stare fizică şi psihică a societăţii este bun moralicește. De oarece există neapărat condiţiuni favorabile şi nefavorabile vieţei sociale, cum există condiţiuni favorabile şi nefavorabile vieţei individuale; şi deoarece actele ome-

neşti nu rămân fără efect natural asupra societăţii, urmează că ele, în mod inevitabil, vor fi bune sau rele, după cum vor contribui la întărirea sau slăbirea condiţiunilor biologice favorabile pentru omenire. Şi determinarea calităţii actelor, după relaţiunea lor socială, fiind obiectul eticei; iar această relaţiune având caracterul unei legături causale constante, urmează că etica, din acest punct de vedere, poate deveni o ştiinţă.

1. Pentrucă *acţiunile omeneşti au cause necesare*. Aceasta o demonstrează psihologia, care caută şi stabileşte *legile* tutulor fenomenelor sufleteşti; deci şi pe ale voliţiunilor, manifestărilor, acţiunilor noastre.

2. Pentrucă acţiunile omeneşti au *urmări sau efecte necesare* asupra societăţii. Aceasta se constată de experienţa secolară a omenirii.

Când nişte fenomene au efecte sigure, cari se pot determina, fie cât de încet şi de anevoie, ramura de cunoştinţe ce le studiază *poate* deveni o ştiinţă; şi dacă va fi izbutit a stabili deja *câteva* din legile şi principiile sigure ale fenomenelor studiate, aceea ramură *este* deja o ştiinţă.

Etica se află în această categorie.

A doua condiţie esenţială pentru ca o categorie de fenomene să poată fi cunoscută în mod ştiinţific, este ca *spiritul* ce le studiază să urmeze în studierea lor o *cale sigură*, o *metodă* adăptată obiectului. In căutarea legilor şi în deslegarea problemelor etice se pot întrebuinţa şi s'au întrebuinţat atât *metodul inductiv* cât şi cel *deductiv*. Prin cel dintâiu se cercetează toate lucrurile şi faptele cari au primit sau primesc încă din partea omului epitetul de bune şi drepte; şi se caută condiţiunea ce îndeplinesc ele în

comun, calitatea ce posedă în deobște și care le face să-și atragă asupră-le *acelaș* epitet moral, cu toată diversitatea lor din alte considerațiuni. Se recurge la statistică pentru a se constata ce efecte generale produce cutare categorie de fapte, cutare instituțiune, cutare lege asupra diverselor grupe umane. Și d'aci se extrage valoarea morală a acelor factori sociali, inducând natura lor intrinsecă din efectele lor inevitabile, în condiții anumite.

Omenirea, în totalitatea ei, s'a servit de metodul experimental inductiv pentru a stabili natura morală a diferitelor manifestări mai principale ale omului.

Dacă minciuna, hoția, etc., s'au pus în categoria actelor imorale; veracitatea, generositatea, etc., în clasa celor morale, aceasta s'a întemeiat pe efectele lor naturale încercate de omenire în decursul veacurilor.

Metodul deductiv se poate întrebuința de îndată ce: 1) se știe de mai înainte cari sânt condițiunile de viață și de bună stare socială, și apoi 2) se cercetează, într'un caz concret, în ce constă cutare act determinat pe care voim a-l considera în relațiune cu societatea. Atunci se trag conclusii a *priori* despre bunătatea sau răutatea acelui act, după cum elementele lui constitutive se găsesc că stau în acord sau în contrazicere cu cerințele și legile biologice ale societății, și se pun desiderate de acțiune dictate de aceleași legi și cerințe. Precum, în mod deductiv, conchidem că diamantul e combustibil și sântem siguri de aceasta fără a mai experimenta, dacă știm că diamantul e cărbune și că orice cărbune e combustibil, tot așă putem decide a *priori* că luxul bunioară, e imoral, dacă știm că el scumpește lucrurile de prima necesitate și că în măsură în care înlesnirile vieței devin inaccesibile mulțimei, se scade vitalitatea socială.

Din cele ce preced resultă că și prin natura obiectului și prin aceea a metodului întrebuințat, Etica *poate* deveni o știință. La întrebarea dacă ea *este* deja o știință, să se vadă răspunsul afirmativ, deși sumar în scrierea mea *Etica* (1).

INCERCAREA LUI HERBART
de a constitui pedagogia ca știință

O primă încercare de a constitui, în mod sistematic, pedagogia ca știință a fost aceea a lui *Herbart*.

Azi opera lui Herbart are numai un interes istoric. Bazele ei au căzut în ruină, mai toată clădirea s'a surpat. Au mai rămas doar, pe ici pe colo, unele elemente utilizabile din materialul construcției vechi.

Totuși, renumele lui Herbart ca pedagog, renume întins în toată lumea, deși în descreștere, tot se mai menține. La noi, prin manuale didactice și prin scrierile de popularizare, a devenit cel mai cunoscut dintre pedagogii străini, mai ales în cadrul școlilor normale de învățători.

Celebritatea lui nu era, firește, la început fără temeiu. Era primul pedagog, care, dintre filosofi, a căutat să întemeieze o pedagogie pe filosofia sa generală.

Desigur și la ceilalți cugetători cari s'au ocupat de educație, se găsește o unitate organică între ideile lor pedagogice și principiile filosofiei lor întregi.

Așa, ca să vorbim numai de moderni, pedagogia lui John Locke, deși formulată în mod familiar, empiric, fără sistem, în *Ideile* sale *asupra Educației*, se poate complecta și armoniza cu întreaga lui cuge-

1) Etica de *I. Găvănescul*, ediția II-a. București, Carol Gobl, 1897.

tare filosofică, așa cum se găsește expusă în toate operele lui, atât privitoare la natura omenească, la cunoștință și acțiune, cât și la viața socială politică (1). Același lucru se poate spune și despre Rousseau, și alții.

Dar sarcina asta de a sprijini știința educației pe temeliile unei filosofii nu și-au îndeplinit-o chiar ei, în mod explicit. Raportul dintre pedagogie și filosofie nu e scos din forma lui imanentă și nu e actualizat în expresiunea lui exterioară.

Acest lucru însă l'a făcut *Herbart*.

Pentru pedagogii, care nu se mulțumiau cu simple formule și rețete didactice, ci simțiau nevoia de a-și da seama în mod rațional, de întreaga lor operă educativă, și cari, pe de altă parte, nu se încumentau a-și elabora o psihologie temeinică și o etică filosofică, era o ușurare de conștiință să vază, în fine, un pedagog, care, ca filosof, a dat din cugetarea sa și una și alta, și a isbutit a alcătui un sistem de *Pedagogie dedusă din scopul educației* (2) și bazat pe o psihologie proprie și pe o etică proprie.

Astfel se explică marele succes de moment al lui Herbart. Și când zic „de moment" nu înțeleg că gloria numelui lui a încetat cu totul azi. Se menține încă în virtutea unei tradiții și deprinderi întemeiate inițial pe condiții cari acum au dispărut. Fondul vitalității Herbartianismului a secat: copacul e în proces de desfrunzire și de uscăciune. Moartea e la rădăcina lui. Florile artificiale, ce se mai încearcă unii să-i anine printre frunze îngălbenite și pe ramuri uscate, nu-i pot da viață.

---

1) Vezi studiul autorului: *Ideile pedagogice ale lui John Locke*.
2) **Allgemeine Pädagogik**, *aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (1806).

Ca filosof, Herbart demult e o relicvie istorică. Şi aceeaşi soartă au avut şi bazele pedagogiei lui, ca sistem şi ca ştiinţă. Atât psihologia cât şi etica lui sunt cu desăvârşire anticate. Au rămas în afară din linia mişcării progresive a spiritului ştiinţific.

Deosebit de *Manualul* său *Psihologie,* Lehrbuch zur Psychologie (1816), Herbart a destinat concepţiilor despre suflet opera sa însemnată: **Psihologia ca ştiinţă,** *întemeiată din nou pe experienţă, metafizică şi matematică* (1).

Concepţia fundamentală a lui Herbart despre suflet este extrem de simplă. Esenţa sufletului se reduce la idei, la reprezentări, adică la elementul intelectual. Celelalte stări sufleteşti, sentimente, dorinţe, voinţă, raporturile dintre idei, sunt derivate. Singurul element psichic primitiv este ideia. Când o ideie se ciocneşte de altă ideie şi e împiedicată în mişcarea ei, se naşte *Sentimentul.* Când o ideie se uneşte cu mai multe alte idei, ca să lupte în contra unei piedici, se naşte tendinţa, *voinţa.*

Din raporturile, din conflictele şi luptele dintre idei se produc astfel toate stările sufleteşti cele mai deosebite.

Simplismul acestei concepţii intelectualiste a impus doritorilor de sisteme bazat pe date suceptibile de a fi mânuite în construcţii de fantezie, ca nişte cărţi de joc.

Deşi se vorbia în titlul operei, de o psihologie ştiinţifică întemeiată pe experienţă, punctul de plecare a fost nu experienţa, nu realitatea naturei sufleteşti, ci o concepţie arbitrară despre suflet.

E drept că, în acelaş titlu se mai vorbia de încă

---

1) *Psychologie als Wissenschaft,* neu gegründet auf Erfahrung Metaphysik und Mathematik (1828—29).

o bază, alăturea de cea empirică, anume de *metafizică*. De fapt dela metafizică a pornit Herbart, nu dela observarea naturei, când a dat, dela început, sufletului ca esență simplitatea atomistică a unei singure manifestări, prin un singur element și o singură funcțiune sufletească: element și funcțiune de cunoaștere.

Săritura dela experiență la metafizică și vice-versa a fost dezastruoasă. Și dacă la aceste salturi mortale se mai adaugă și încercarea, părăsită curând după Herbart, chiar de elevii lui apropiați, de a introduce aplicarea formulelor matematice în exprimarea vieții sufletești, se vede mulțimea cauzelor cari au făcut să se învechiască așa de repede psihologia herbartiană.

Una din bazele pedagogiei lui Herbart, psihologia, este astfel iremediabil căzută afară din uz.

Știința despre suflet a stabilit ireductibilitatea celor trei funcțiuni fundamentale ale sufletului, inteligența, sentimentul și voința, și egala lor primitivitate (1).

Organismul psiho-fiziologic aduce cu sine, dela naștere, predispoziții funcționale, prin anumite aranjamente constitutive organice, în toate cele trei feluri de manifestări ale vieții sufletului, ca înțelegere, simțire, tendință. La produsul psihic primitiv al acestor date congenitale se adaugă, în urmă, rezultatele datorite experienței.

Precum intelectul își are factorul său înnăscut, pe care nu-l crează experiența, ci numai îl provoacă să se manifeste, simțurile cu senzațiile lor, cari se elaborează în idei, noțiuni, etc., tot așa și sentimentul

---

1) Să se vază în **Psihologie** pag. 222 cap. *„Factorul înnăscut al activității.*

şi voinţa [1]. Şi acestea îşi au factorul lor înnăscut, ereditar, veni odată cu organismul psiho-fiziologic, factor pe care experienţa nu face decât să-l releveze, şi apoi să-i utilizeze datele în desvoltarea ulterioară a vieţii sufleteşti, ca manifestări mai complicate de sentiment şi de voinţă.

A explica plăcerile organice, senzoriale, instinctive prin combinări şi raporturi de idei, cari, ele însăle, sunt în definitiv, ca idei şi reprezintări, derivate din date mai primitive intelectuale, este a silui realitatea să încapă cu orice preţ în cadrul arbitrar al unui sistem personal, iar nu a întemeia psihologia, ca ştiinţă, pe experienţă, cum promitea opera lui Herbart, în titlul ei.

Din concepţia greşită despre natura sufletului decurg toate neajunsurile sistemului pedagogic al lui Herbart.

Azi herbartianismul este o reminiscenţă istorică rămasă, în virtutea inerţiei ce o are tradiţia, în circulaţie prin cercurile pedagocice cari nu au răgazul şi mijlocul să exercite asupra lui o critică ştiinţifică prealabilă.

Rămân, desigur, din Herbart unele sfaturi preţioase asupra educaţiei, asupra instrucţiei. Dar opera lui integrală, privită ca primă încercare de a clădi o pedagogie ca ştiinţă, într'un sistem valabil, s'a prăbuşit.

Ar fi şi mai uşor de dovedit că şi cealaltă bază a pedagogiei, etica, e şubrezită în sistemul herbartian.

---

[1]) Să se vază expusă în rezumat, această concepţie în Psihologia autorului, ediţia 15-a din 1920, pag. 29—38.

B

Puterea și limitele educației

In această chestiune avem două răspunsuri categorice și opuse.

a) Puterea educațiunei e fără margini;

b) Puterea educațiunei este *nulă*.

Vom vedea care sunt argumentele și pentru o părere și pentru alta și unde este adevărul.

Și răspunsurile despre a tot puternicia educației și cele despre complecta ei neputință sânt deducții din anumite sisteme filosofice mai generale relative la natura omenească.

EDUCAȚIA ESTE A-TOT-PUTERNICĂ

Spiritualismul pedagogic. — Părerea că puterea educației este fără margini, a fost susținută de școli filosofice opuse, dealtmintreli, din alte puncte de vedere.

Descartes (1596—1650) pune bazele teoriei, care susține atotputernicia educației întemeindu-se pe un sistem filosofic, care a luat numele de *spiritualism*, și care se mai poate numi și *inneism* sau *nativism*, din cauza afirmației că în spiritul omenesc se găsesc idei înnăscute. Toată deosebirea ce se vede între oameni s'ar explica, după *Descartes*, numai din cauza deosebirii de educație. Prin naștere, toți sânt egali; căci dispozițiile și cuprinsul de idei cu care vin în lume sânt egale. Toți oamenii vin cu aceleași forțe sufletești și cu același număr de idei, și numai din deosebirile de exercițiu, de întrebuințare a acelor facultăți și idei, se nasc deosebirile pe cari observația le constată între oameni.

Se găsește în scrierea lui *Descartes* „*Discours de la méthode*", chiar la începutul întâiei părți, urmă-

toarea credință în ce privește natura omenească: „Bunul simț este lucrul cel mai bine împărțit din lume; căci fiecare crede că e așa de bine înzestrat cu el, în cât chiar aceia, care sânt cei mai greu de mulțumit în orice altă chestie, n'au obiceiu să dorească mai mult, decât au." S'ar părea că aceasta e o glumă ironică; dar e o teorie filosofică. „Aceasta însemnează că puterea de a judeca bine și de a deosebi adevărul de falș, adică tocmai ceeace se numește bun simț sau rațiune, este dela natură de o potrivă la toți oamenii; și astfel diversitatea opiniunilor nu vine din faptul că unii sânt mai raționali decât alții, ci numai din pricină că ne conducem gândurile pe căi deosebite și nu considerăm aceleasi lucruri". Făcând aplicația acestor idei asupra lui însuși, zice: „In ce mă privește pe mine, eu nu am crezut nici odată că spiritul meu ar fi cevă mai perfect decât al celorlalți oameni".

Toată deosebirea dela el, filosoful genial, până la cel din urmă dintre contimporani, ar fi consistând, după dânsul, numai în deosebirea de procedare, în deosebirea de metodă aplicată asupra ideilor și facultăților, cu care s'au născut toți oamenii de o potrivă înzestrați.

2. *Empirismul pedagogic.* — La aceiași concluzie că toate deosebirile între oameni atârnă numai de educație, ajunge o altă școală filosofică, *empirismul*, întemeiat de *Locke.* (1632—1704).

In celebra lui carte — *Incercări asupra inteligenței omenești* — *John Locke* cu forța genială a unui logician cum puțini se găsesc în istoria filosofiei, distruge toate argumentele spiritualismului în ce privește *inneitatea* ideilor. Cu un umor sănătos, persiflează și dărâmă, fără replică, toate argumentele aduse de spiritualism.

Spiritualismul căuta să susţină că cel puţin *ideia de Dumnezeu* este şi trebue să fie o ideie înnăscută pentru că spiritul omenesc, mărginit, nu poate prin experienţă să conceapă infinitul; spiritul imperfect nu poate elabora, în mod normal şi cu dela sine putere, ideia perfecţiunei. Şi al doilea, trebue să fie înnăscută, pentru că toţi oamenii, în de comun acord, au ideia şi credinţa în divinitate. Dacă ideea de Dumnezeu n'a putut să se nască în timpul vieţei, prin experienţă şi cugetare, a trebuit să fie gata, venită odată cu spiritul. Şi faptul că această idee se găseşte la toţi oamenii, e altă probă, zice spiritualismul, că ea e o zestre nativă a spiritului omenesc. Tot aşa ar fi ideile generale, axiomele, precum: „nu se poate ca un lucru să fie şi să nu fie în acelaş timp". E destul zic spiritualişti, ca să se emită astfel de propoziţii axiomatice în faţa oricărui om, pentruca imediat să fie considerate ca un adevăr, fără temeiul unei experienţe anterioare; deci iată o idee pe care spiritul omenesc o are gata dela naştere.

Locke raţionează în contra acestei teorii, în primul capitol al primei cărţi din opera sa.

a) Mai întâiu nu e adevărat că aceste idei se găsesc în toate spiritele. La copii, la sălbatici nu le găsim.

b) Chiar dacă s'ar găsi, s'ar putea explica existenţa lor şi fără înnăscute.

Dacă se susţine, mai departe, că acele idei se găsesc la copii şi sălbatici, dar că ele se manifestă mai târziu, atunci când raţiunea începe să funcţioneze, Locke răspunde că această întorsătură de argumente nu aduce de fel convingerea, pentru că odată cu raţiunea mai vin multe lucruri şi ar urma ca toate să fie considerate ca înnăscute.

Cât despre criteriul că e destul să le pronunţăm, ca

ele să fie recunoscute, e un criteriu fără temeiu, căci dacă întrebăm pe cine-va: este adevărat sau nu că albul e negru, şi că pasărea e reptilă? Ni s'ar răspunde imediat că nu se poate pasărea să fie reptilă şi albul să fie negru. Prin urmare, aceste propoziţii, dela prima lor pronunţare, sânt recunoscute ca fiind sau nu posibile, şi atunci, după criteriul pus, ar urma ca toate aceste propoziţii particulare, nemărginit de multe, să fie înăscute.

Nu vreau să intru în întreaga discuţie a acestor chestiuni. Mă mărginesc a observa că empirismul, care susţine că toate ideile vin din experienţă, prin simţuri, şi că nimic nu e în intelect ce să nu fi fost mai înainte în simţuri, are şi dânsul din punctul de vedere pedagogic, o concluzie care nu se deosebeşte în nimic de concluzia spiritualismului. Această concluzie nu o găsim aşà pregnantă şi categorică la Locke, o găsim mai bine şi mai caracteristic formulată de un discipol al lui, de *Helvetius* (1715—1771) care, căutând să-şi corecteze maestrul, mai mult îl denaturează.

Helvetius (1) susţine, că nu există în spiritul omenesc *nimic* înăscut, şi că, din acest punct de vedere, iarăşi toţi se nasc egali. Egalitatea după Descartes şi după spiritualişti constă într'un patrimoniu sufletesc egal la toţi oamenii. Egalitatea naturală, după empirism, astfel formulat de Helvetius, constă în o sărăcie completă de orice avere sufletească înăscută. Aceasta e teoria celebrei *tabula rasa*. Spiritul omenesc s'ar fi născând ca o hârtie albă, cu absolut nimic notat, oricât de imperfect, pe dânsa. Educaţia, influenţele mediului din afară ar fi însemnând puţin câte puţin pe această hârtie albă — pe această *tabula rasa;* şi dacă spiritele, mai târziu, se diversifică unele de altele, aceasta s'ar fi datorând diversităţii de

1) în operile sale: *De l'Esprit* şi *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation.*

experienţe, de note înscrise, fie intenţionat de educător, fie întâmplător de mediu.

Şi Helvetius, ca şi Descartes şi Leibnitz, susţin deci că totul atârnă dela educator, dela numărul şi felul ideilor ce se introduc în spirit. Felul combinaţiilor, metoda de procedare în aranjarea acestor impresii decide şi genialitatea şi imbecialitatea şi diversităţile de talent; de aci atârnă dacă cineva e menit a fi artist sau om de ştiinţă, precum şi dacă, între aceştia, va fi dintre cei dintâi sau dintre cei din urmă.

Iată a tot puternicia educaţiei susţinută de două şcoli filosofice diverse, de empirism şi spiritualism, pe consideraţii deosebite.

IMPOSIBILITATEA EDUCAŢIEI

Acestei credinţe în a-tot-puternicia educaţiei să opunem, prin contrast, teoria imposibilităţii educaţiei.

Putem trece la teoria contrară celei expuse mai sus prin o consideraţie intermediară. Până aci n'a fost vorba, atât la spiritualism cât şi la empirism, decât de o parte din natura omenească, anume de *intelect* Ca să se hotărască puterea educaţiei şi limitele ei, nu se lua în consideraţie decât date relative la funcţiunea cunoaşterii: dacă există sau nu idei înăscute, dacă aceste idei se combină după o metodă sau alta pentru a ajunge la un rezultat în educaţie.

Dar educaţia propriu zisă, adevărata educaţie, nu constă numai în influenţe făcute asupra inteligenţei; ba încă aceasta e partea cea mai puţin importantă. Însuşi Locke, cu bunul lui simţ, superior, susţine că influenţele asupra inteligenţei alcătuesc partea cea mai puţin importantă din toată sarcina educatorului. Când se vorbeşte de educaţie, ne gândim la ceva mai mult: la influenţele asupra *naturei întregi omeneşti* şi în special asupra părţii mai adânci din natura omenească,

asupra *emoţiunilor* şi *voliţiunilor*, asupra *caracterului*. Acestea voim noi să le modificăm, aci se adresează întrebarea fundamentală despre puterea educaţiei.

Voim să ştim, dacă educaţia e în stare, nu să desvolte intelectul, nu să dea cutari cunoştinţe; ci dacă este în stare a se coborî mai adânc în sufletul al vieţei, să modifice emoţiile şi pornirile, *voliţiunile*.

Şi spiritualismul şi empirismul, în deducţiile lor pedagogice, au avut în vedere o noţiune îngustă despre educaţie.

Pusă astfel chestiunea, găsim iarăşi două teorii opuse între ele, cari sunt totuşi de acord în a tăgădui educabilitatea omului; amândouă relative la natura voinţei. Acestea sunt: *teoria fatalismului* şi acea a *indeterminismului sau liberului arbitru*.

Prima tăgăduieşte formal, a doua implicit, educabilitatea omului.

1) *După teoria fatalismului* omul ar fi predeterminat în toate formele şi manifestările lui, dela început până la sfârşit, încă din germen,; el s'ar desvolta în mod fatal, după o lege immanentă constituţiei sale individuale; orice influenţă exterioară ar rămânea fără efect, ar fi zadarnică; germenul şi-ar fi făcând drumul său de desvoltare către formele la cari trebue să ajungă, în mod fatal, după legi inerente naturei individuale.

A crede că poţi abate pe individ dela forma ce, în mod necesar şi fatal, trebue s'o realizeze, ar fi o utopie.

Cităm ca nume, de care se leagă această teorie, pe *Schopenhauer*.

2) Pe când fatalismul neagă putinţa educabilităţii omului în mod explicit, o altă teorie, *indeterminismul sau liberul arbitru*, o neagă implicit. Omul, după

liberul arbitru, este așa făcut că se poate hotărî și manifesta fie într'un chip, fie într'altul, în fața acelorași motive: el s'ar fi putut hotărî în aceleași împrejurări și altfel de cum s'a hotărât. Deci în absolut aceleași împrejurări, atât interne cât și externe, nu se poate ști cum ar reacționa un individ determinat. Urmarea ar fi, în scurt, că îndemnurile, pedepsele, rugăciunile, amenințările, tot soiul de influențe imaginabile n'ar avea absolut nici o greutate în balanța decisiunilor voinții.

Se înțelege că educația, în cazul acesta, ar fi o întreprindere zadarnică.

Să analizăm aceste două concepții în raporturile lor cu educația.

Teoria nedeterminismului și educabilitatea

Nimeni în practică nu ține seamă de această teorie, nu crede în aplicațiile ei la viață. Legiuitoriii, când dau câte o lege, cred din contră că, prin măsurile ei, vor putea hotărî pe oameni la oarecari acțiuni determinate. Educatorii laudă, răsplătesc și pedepsesc pe copil în speranța de a-l abate dela oarecari acțiuni.

Teoria aceasta are, totuși, și azi, adepți, grație unei confuziuni logice. S'a, zis cu foarte mare dreptate, că cea mai mare parte din discuțiuni relative la liberul arbitru sau la indeterminism sânt datorite neprecizimii terminilor de care ne servim. Chiar termenul de *libertatea voinții* este, după cum a arătat John Locke, o asociere absurdă de termeni. *Voință liberă* este ca și cum s'ar zice *virtute pătrată*. *Vorba nu* poate fi de *voință* liberă, ci de *om* liber.

Să arătăm dar semnificarea expresiunii *voință liberă*.

Schopenhauer a contribuit mult la lămurirea no-

țiunii *liber* analizând înțelesul în care se ia acest termin în întrebuințările lui mai principale.

1) Se zice de un om că este liber, când nu e sau nu mai este închis; de un animal, s. e., de un câne, când nu este în lanț.

Ce sens are aici cuvântul „liber" și „libertate"? Sensul că animalul sau omul are putința de a face mișcarea pe care vrea s'o facă. Deci e vorba de libertatea *fizică*. Lipsește oare aci cauzalitatea? Voința nu e în acest caz determinată de nimic? Fără îndoială că e determinată de dorința unei mișcări. Când acea dorință este împiedicată în drumul exprimării sale în afară, se zice că animalul ori omul *nu este liber*.

2) Asemenea un popor e liber, când poate să lucreze conform voinței sale, conform unor legi la facerea cărora a contribuit direct sau indirect. Din contră, un popor nu e liber *politicește*, când nu urmează voinții sale, când urmează unor legi ce nu și le-a dat el însuși, la facerea cărora n'a contribuit și el.

Deci și aci cuvântul *libertate* însemnează *putința de a se manifesta conform voinții sale*. Dar și aci voința se determină și anume de acele legi.

In Convențiunea națională franceză din timpul marii revoluții se definia libertatea politică: acea facultate proprie a omului de a putea face tot ce nu vatămă altuia. Ceeace presupune, negreșit, niște legi, niște principii determinate.

3) *Libertatea psichologică*. Se dă adeseori de caracteristică omului, spre deosebire de celelalte animale, că are *voință liberă*.

In ce s'ar deosebi voința altor animale de a omului ca să se dea voinții acestuia titlul de voință liberă?

Analiza psichologică ne arată că nu e vorba aici

de o voință *nedeterminată*, ci de una care se determină de *alte* motive decât acele ale animalelor.

Cari sânt motivele cari determină animalul, și cari sânt acelea ce determină pe om? Nici aici, ca și în alte aşemenea chestiuni, nu se poate face o linie de demarcație precisă între om și animale; e numai chestie de grad. Ceia ce e „mai mult" în determinarea voinței animalelor, sânt mobilurile prezentative și senzaționale. La om însă predomină mobilurile reprezentative și cogitaționale. Animalul este supus mai mult la solicitarea impresiilor actuale, cari îl înconjoară; n'are prevedere; n'are planuri mai depărtate; nu se determină în baza unei deliberări. Animalul, ca și copilul, ca și sălbaticul, are voința supusă la fluctuațiile momentane ale prezentului.

Despre omul matur se poate zice că are o voință *emancipată* de impresiile actuale; se sustrage dela ele și lucrează conform unor planuri viitoare. Aci nu e vorba de o tranșare bruscă: sânt oameni ce rămân totdeauna copii, precum și animale prudente cari înțeleg o cursă și se feresc de a cădea în ea.

Voința liberă, emancipată de influența impresiilor actuale, tot e determinată și ea, însă, de calcul, rațiune, deliberare.. Nu e lipsită de cauză.

4) Se mai vorbește de libertatea *morală*. Ce se înțelege prin aceasta? Un om se zice că e moralmente liber în două cazuri:

a) Când are independența judecății morale, când apreciază oamenii și lucrurile conform convingerilor sale proprii, iar nu prin imitare.

b) Prin libertatea *morală* se mai înțelege putința de a lucra conform idealului moral. In om se află porniri deosebite. Adesea se încinge luptă între tendințele egoiste și altruiste, sau între rațiune și conștiință de o parte și între pasiuni și porniri de altă parte. Se

zice de omul, care lucrează conform pasiunilor, că e *sclavul* lor.

Ce rezultă de aci? Este oare facultatea morală nedeterminată de nimic, dacă e determinată de conştiinţă, de simpatia generală? Nu e liber acela, zice Mathias Claudius, care poate face ce voeşte (din punct de vedere moral), ci acela este liber care poate voi ceia ce trebue". *Ceia ce trebue,* după legea morală, iată cari ar fi motivele determinate ale voinţei morale, iată ce ar constitui libertatea morală. (1)

Indeterminismul care implicit tăgăduieşte posibilitatea educaţiei omului, se întemeiază pe o neînţelegere a cuvântului *libertate*. In toate cazurile în care poate fi vorba de libertate, prin termenul „libertate" nu se înţelege o acţiune *lipsită de cauză,* abătându-se dela principiul universal al cauzalităţii. Prin „libertate" trebue să se înţeleagă numai o lipsă de forţare exterioară, iar nu o lipsă de determinare internă. Nedeterminismul este, faţă cu ştiinţa modernă, o teorie cu totul nefondată. (1)

2. TEORIA FATALISMULUI FAŢA CU EDUCABILITATEA

Este o altă teorie care şi azi e un inimic mai serios al ştiinţei noastre, fiindcă susţine imposibilitatea educaţiei pe baza teoriei creditătii. Acesta e *fatalismul.*

Schopenhauer susţine în mod brutal şi intransigent teoria fatalismului, aşa zis organic, şi tăgăduieşte posibilitatea educaţiei morale pe temeiul unei concepţii neştiinţifice despre natura omului.

---

1) Să se vază discuţia acestei chestii în Etică, pag. 84 şi 99. Să se compare asupra libertăţii voinţei şi cap: *Voinţa propriu zisă, libertatea ei,* Psichologie.

2) Vezi discuţia sumară a indeterminismului în Etică. II pag. 79—84.

La începutul chiar al existenţii, în sâmburele omogen, ar fi deja scrise şi predestinate toate peripeţiile prin cari va trece omul. Omul n'ar fi putând să-şi schimbe caracterul în nici o fază a vieţei; şi nu numai el, dar nimeni nu i l-ar putea schimba. Tot ce poate este să şi-l cunoască; şi îl cunoaşte numai atunci când este pus în acţiune. Şi stă astfel omul faţă cu sine însuşi, ca un spectator faţă cu natura, pe care n'o poate modifica.

Schopenhauer dă patru epitete caracterului omului: *individual, empiric, constant, înnăscut.*

Ce înţelege el prin aceşti termeni?

Caracterul omului, individual. Celelalte animale n'ar fi având un caracter individual, ci numai un caracter al speţii. Ceeace, în parantez, nu e tocmai exact. E adevărat că omul se individualizează mai mult decât celelalte animale, că diferă mai mult caracterul dela om la om, decât dela animal la animal, dar nu e adevărat că animalele nu au de fel caracter individual. Cine cunoaşte cât de puţin din psichologia animalelor, ştie în câte tîpuri deosebite se diferenţiază individualitatea lor, Numai în cele două volume ale lui *Romanes: L'intelligence des animaux,* se găsesc o mulţime de exemple referitoare la acest fapt.

Efectele aceluiaşi motiv asupra oamenilor, observă el just, sânt cu totul diferite. După cum căldura moaie ceara, dar întăreşte argila, aşa acelaş motiv poate determina diferite efecte la două caractere deosebite. Dacă găsim, din punctul de vedere fizic, deosebire între uriaş şi pitic, între un Tersit şi un Apollo, apoi găsim şi mai mari deosebiri în caracterele lor.

b) *Caracterul este empiric;* adică, precum caracterul celorlalţi oameni nu-l cunoaştem decât prin ex-

perienţă, tot aşa şi pe al nostru. Mai înainte de a ne manifesta, nu ştim cum ne vom manifesta în împrejurări în cari n'am mai fost înainte. De aceea n'avem încredere în noi, ca şi în alţii, decât după ce am făcut încercarea caracterului nostru, ca şi pe al altora.

Când omul prin experienţă a ajuns a-şi cunoaşte caracterul, atunci a câştigat ceeace se chiamă caracterul *empiric*, sau mai bine să întrebuinţăm termenul de *conştient*, căci la început caracterul era inconştient, necunoscut de sine însuşi. Insă toată această cunoaştere nu dă alt bine, decât că omul îşi joacă rolul în mod reflectat şi cu conştiinţă pe când la început când nu-şi cunoştea caracterul, şi îl juca numai în mod instinctiv sau fără cunoaştere de sine. Din punctul de vedere obiectiv, a-şi cunoaşte ori nu caracterul este indiferent; căci omul tot acelaşi rol va juca; acţiunile lui nu se schimbă în nici un caz.

c) De aci urmează că, mai departe, caracterul e *constant*. Aci exprimă Schopenhauer acea cugetare ce ne interesează mai mult, din punctul de vedere etic şi pedagogic. *Omul niciodată nu se schimbă*. Ceea ce se pare că ar fi o schimbare dela copilărie până la bătrâneţe, nu e o schimbare a caracterului, ci a manifestărilor lui, conform împrejurărilor exterioare. Dacă şi-ar relua omul din nou viaţa dela început, toate experienţele lui nu i-ar servi la nimic; şi-ar trăi viaţa lui încă odată întocmai aşa cum şi-a trăit'o întâia oară. Schopenhauer se crede aşa de tare în acest adevăr, încât îşi permite a ridiculiza pe cei ce se sperie de urmările unei atari teorii. Puţin îi pasă lui de interesul celor ce se îngrijesc de formarea omului, puţin îi pasă de interesele educaţiei. Acestea ar fi nimicuri, pe lângă nezdruncinatul adevăr. al teoriei sale.

Ceeace se schimbă în om sânt doar cunoştinţele. Numai inteligenţa omului variază, numai ea se perfecţionează. Şi tot sporul de cunoştinţe, şi toată creşterea intelectului n'au alt rol decât de a servi, ca instrument din ce în ce mai perfecţionat, aceloraşi scopuri, pe care i le-a pus omului natura lui proprie. Mijloacele se modifică, scopul rămâne acelaş. Instrucţia n'ar servi decât să dea noi mijloace în serviciul scopurilor impuse de caracterul individual, scopuri pe cari nu le putem modifica, pentru că nu putem modifica nici caracterul.

Ce să mai vorbim de scopul educaţiei, care ar trebui să fie idealul comun mai multor indivizi? Fiecare individ îşi are idealul său propriu, dictat şi scris în natura sa;: fiecare trebuie să-şi trăiască substanţa ascunsă în rădăcina fiinţei sale, să-şi desfăşure scopul vieţei sale. Un *alt* ideal poate fi *conceput*, dar nu realizat.

Ca să ne servim de o imagine întrebuinţată şi de Locke şi de Schopenhauer, inteligenţa e lumina pusă în serviciul voinţei sau caracterului. Tot rolul ei este de a lumina drumul către ţinta ce şi-a pus voinţa. Ori câtă lumină am da, prin instrucţie, nu facem decât să dăm mai multă posibilitate în atingerea acelei ţinte. Schopenhauer se servă de un exemplu luat din sistemul penitenciarelor din America, unde nu se face altceva pentru îndreptarea vinovaţilor decât să li să arăte alte mijloace pentru atingerea aceluiaşi scop, pe care au vrut să-l atingă vinovaţii.

Această teorie de ar fi *adevărată*, n'am avea decât să o primim cu resemnare, ba mai mult cu încredere. Adevărul nici-odată nu e rău făcător. Logica nu e imorală, şi adevărata morală nu e nelogică. Există o armonie fericită între adevărurile neclintite.

Caracter și predispoziții înnăscute.. Dar să fie oare adevărată această teorie? Caracterul omului nu se modifică niciodată.? Cu ce fapte se susțin astfel de afirmații? Se recurge la teoria eredității. E adevărat că fiul moștenește dela părinți și antecedenții lui dispoziții bune ori rele. Știm că se moștenesc și boalele și geniul și nebunia și mania; se moștenește deci, într'un sens, și vițiul și virtutea.

Dar când zic că se moștenește și vițiul și virtutea, dau deja prea mult înainte fatalismului. Schopenhauer, crede că omul se naște viționos ori virtuos. Noi vom zice mai precis: că se naște cel mult cu *dispoziții* pentru vițiu ori virtute, după cum se naște și cu dispoziții pentru științe, pentru technică, sau arte, etc.

Aceasta este conform cu teoria eredității, bine înțeleasă; și teoria eredității bine înțeleasă e conformă cu teoria evoluției. In adevăr, teoria evoluției universale are două părți, fără cari ar fi incomplectă: 1) adaptarea la mediu, 2) transmiterea acestor adaptări la urmași. Se poate închipui neapărat atât o evoluție progresivă cât și o evoluție regresivă; progresivă atunci când se transmit calități bune, folositoare vieții; regresivă, când se transmit dispoziții rele pentru viață. Dar această teorie a eredității, interpretată prin teoria Darwinismului, nu duce la consecințele puse înainte de Schopenhauer. Da, omul se naște cu *dispoziții;* nu se naște însă cu *deprinderi* formate gata, nu se naște nici cu virtute, nici cu vițiu. Căci, dacă analizăm cuvintele virtute și vițiu, vedem că înseamnă anumite *deprinderi de acțiune.* Dacă nu se naște omul cu un instinct moral, desvoltat, ci numai cu *dispoziții* pentru sentimentul moral, în care totuși se găsesc condițiile de existență ale societății întregi, cu cel mai mare cuvânt nu se naște el cu sentimente particulare, câștigate nu de

geniul omenesc, ci de o parte mică din omenire. Omul nu se naşte nici măcar cu *limbajul* gata desvoltat, ci numai cu *dispoziţii* pentru facultatea de a vorbi; şi cu toate acestea limbajul s'a exercitat de genul uman întreg, şi de mult; îi trebue individului exerciţii, deprindere, ca să transforme limbajul din virtualitatea moştenită în ceva real. Şi viţiul să se crează că se transmite complect şi gata? Unul ce a avut tată alcoolic oare să se nască de a gata cu viţiul beţiei? Să fie copilul dela etatea de doi ani deja beţiv? Nu. El poate avea dispoziţie către beţie şi să *devină* beţiv, *când* şi *dacă* i se dau ocazii priincioase. Dacă prin exerciţiu, i se excită şi i se perfecţionează dispoziţiile, atunci devine negreşit alcoolic, sau criminal, etc....

E însă o deosebire enormă a vorbi de *dispoziţii* ori *predispoziţii* şi a vorbi de *caracter*. Dispoziţiile ar fi neştiinţific să se tăgăduiască. Există, şi este o fericire ca se moştenesc, când sânt bune. Este o fericire, pentru că dispoziţiile bune sânt un avans dat educaţiei, care n'are decât să le cultive, să le dea ocazie de a se exercita, pentru ca opera ei să fie mai sigur îndeplinită.

Dar, dacă exerciţiul poate perfecţiona dispoziţiile bune, apoi, *neexerciţiul* va fi de sigur condiţia de stârpire a predispoziţiilor rele. Prin *neexerciţiu* se va putea opri în desvoltarea lor dispoziţiile nefavorabile.

Când zicem aceasta, stăm în acord cu legea cea mai sigură din biologie, cu legea *exerciţiului* şi *neexerciţiului* (a uzului şi neuzului), lege de care se servea *Darwin* în explicarea variaţiilor speciilor şi deferenţelor individuale. Sistemul nervos creşte în sensul exerciţiului, zice dr. Carpenter. După cum dar un organ se exercitează, se modifică forma animalului;

pentru că prin exercițiu organul crește, prin lipsa de exercițiu, organul se atrofiază; prin lipsa de exercițiu momițele antropoide și-au perdut coada. Prin lipsa de exercițiu omul nu mai poate să se apere cu urechile în contra muștelor; nu mai poate să apuce cu piciorul, ca maimuța. Prin exercițiu a ajuns din contră, a obține alte însușiri. *Exercițiul sau lipsa de exercițiu este legea supremă a diferențierii..*

Dacă aceasta e adevărat în natura inconștientă, în lupta naivă nemeditată, neintenționată, pentru existență, ea rămâne adevărată și când se aplică cu conștiință. *Educația e bazată științificește pe aceste legi*, fie că le cunoaștem, ori nu.

Pe baza acestor legi,! încă odată, se pot comprima dispozițiile rele, oprindu-le de a exercita; și se desvoltă cele bune, dându-le ocazie să se exercite. Am exprimat, cu aceasta, în mod sumar, și *mijloacele generale* de educație.

Cum dar caracterul e constant, nemodificabil? De unde vine caracterul individual? A moștenit omul anumite dispoziții pentru caracterul său. Dar acele dispoziții de unde sânt? Au venit din aer? Schopenhauer par'că ar crede că acele dispoziții nu au cauză, ci ar fi cauză primă. Teoria evoluției nu era încă formulată și documentată pentru timpul lui.

Ceeace numim azi *dispoziție înnăscută*, știm că odată a putut fi o proprietate câștigată prin experiența strămoșilor. Și acea proprietate, product al experienței și a-l exercițiului, nu se poate modifica? Dar oare cauzele ce au format-o nu se pot întrebuința și spre a-o reforma și modifica? Ceeace a fost odată cauză, n'o putem întrebuința azi ca mijloc?

Iată punctul din care trebue să privim fatalismul lui Schopenhauer, fatalismul organic. Mai întâiu tăgăduim că omul se naște cu deprinderi gata; afirmăm

că se naşte cu *dispoziţii* către un fel de caracter; şi al doilea susţinem că nu se desvoltă, în *mod fatal*, nici măcar acele predispoziţii; ci ele se *pot* desvolta *dacă* au ocazia de a se desvolta .

Şi deci avem astfel în mână cheia modificării omului, nu numai a caracterului altuia, ci chiar şi a caracterului propriu. Prin voinţă, cu intenţie, căutăm să oprim unele acţiuni, şi căutăm, pe cât se poate, a face alte acţiuni ce ne-ar plăcea să-le vedem transformate în deprinderi, adică în factori constitutivi ai caracterului nostru. Căci este o lege biologică, bine cunoscută, că orice mişcare, orice funcţiune lasă după sine, o urmă, graţie căreia aceiaşi acţiune fie fizică, fie sufletească, se poate repeta cu mai mare uşurinţă. Cu modul acesta se sapă în organismul psihofizic o dispoziţie cât se poate mai adâncă şi durabilă, care înlesneşte săvârşirea acţiunilor similare, şi devine sistem de cristalizare pentru întreaga fiinţă.

3. FATALISM ŞI DETERMINISM

La baza concepţiei ştinţifice a educaţiei stă determinismul care este aplicaţia cauzalităţii la fenomenele vieţei sufleteşti, la natura omenească în genere. Credinţa că nu e fenomen fără cauză şi că este o înlănţuire de cauze şi de efecte în toată lumea fenomenelor fizice se extinde şi asupra fenomenelor sufleteşti. Toate acţiunile omeneşti sânt determinate de motive şi nu există cauză sau înrâurire care să nu producă un efect oarecare asupra voinţei şi hotărîrilor omeneşti şi aceleaşi cauze în aceleaşi împrejurări produc şi aici aceleaşi efecte. Pe această concepţie despre natura omului se întemeiază siguranţa noastră că acţiunea educativă nu este zadarnică. Determinismul este singura bază ştiinţifică a posi-

bilității educației, în opunere cu nedeterminismul și cu predeterminismul.

Este interesant însă de văzut cum Schopenhauer, combătând indeterminismul, alunecă în predeterminism sau fatalism, care nu este în astă privință de cât o denaturare a determinismului.

Negreșit avea dreptate, când se ridica în contra liberului arbitru absolut.

Convins că faptele omenești nu sânt întâmplătoare că toate își au cauza lor, și că pot fi chiar prevăzute Schopenhauer a mers prea departe și a întins această prevedere într'o accepție deosebită, asupra *întregei vieți omenești*, ba chiar asupra naturei întregi, schimbând astfel determinismul în fatalism.

Primul pas greșit îl găsim în înțelesul dat propoziției: „tot ce se întâmplă, dela cele mai mici până la cele mai mari lucruri, se întâmplă în mod necesar." Cuvântul *necesar* poate da, și chiar a dat naștere la neînțelegeri. Fără îndoială, un efect este „necesar" *dându-se cauza acelui efect*. Dar *necesar* nu înseamnă *inevitabil în orice caz*. Schopenhauer însă caută treptat—treptat a substitui idei de *necesar* pe aceea de *fatal*. Și această tendință a lui se vede din altă ideie: faptele noastre nu sânt un început, prin ele nu se aduce la existență nimic nou, ci prin aceia ce facem aflăm numai aceia ce sântem. Aceasta e o formulare fatalistică a cugetării de mai înainte. Înțelesul este că, deși faptele noastre sânt urmări necesare ale unor antecedente, dar ele, la rândul lor, nu sânt cauze, cari să producă urmări necesare, efecte determinate. Noi prin noi nu putem influența asupra faptelor noastre, nu putem aduce cevă nou în noi. Prin faptele noastre se desfășură doar existența noastră, dar ele nu pot fi considerate ca niște cauze, cari să influențeze desfășurarea *ulterioară* a vieței noastre;

caci, prin ceea ce facem, aflăm numai ceea ce suntem; prin acțiunile noastre se aduce doar la cunoștință esența noastră; a ne schimba prin ele, ar însemna că faptele pot aduce ceva nou în existență.

Afirmațiile lui Schopenhauer se izbesc de realitatea lucrurilor. Faptele noastre sunt sau bune sau rele față de noi, și au urmări bune sau rele asupra mediului înconjurător. Aceasta ne influențează. Urmările lor fac asupra noastră o reacțiune, care are de efect schimbarea manifestărilor noastre în viitor. Deci, prin aceea ce facem, nu aflăm, cum susține Schopenhauer, numai ceea ce suntem; ci, în acelaș timp, ne și schimbăm. Negreșit, mai întâiu ne cunoaștem, ce suntem; dar, după cum modul nostru de a fi ne bucură ori nu, căutăm și noi a perzista în el, ori a-l schimba. Și numai tendința și dorința de a ne schimba, care nu se știe până unde poate merge cu puterea ei de înrâurire, e prin sine deja ceva nou în lanțul cauzalității ce determină manifestările viitoare.

„Trebue să privim evenimentele la producerea lor, zice Schopenhauer, cu acelaș ochiu, cu care privim vorbele tipărite în o carte ce o cetim, știind bine că, cele ce cetim au fost scrise acolo mai înainte de a le ceti". Totul s'a întâmplat, se întâmplă și se va întâmpla așa cum a fost scris, predestinat. E întocmai acel „fatum" din concepția veche, pe care, ca să-l justifice, Schopenhauer recurge și la superstiții moderne: prevederea în vise, presentimentele, „a doua vedere," etc. a căror cercetare științifică rămâne de făcut.

Ceea ce însă e adevărat, e că *nimic nu se face fără cauză*. Stabilitatea în legile naturii, nu însemnează însă și în succesia evenimentelor, a cauzelor. Cauzele se pot combina în mii de feluri diferite.

Numai o inconsecvenţă de idei poate face pe cineva să alunece dela determinism la predeterminism.

Dela ideia că acelaşi cauze produc aceleaşi efecte în aceleaşi împrejurări, e o săritură nelogică la ideia că toate evenimentele au fost de mai înainte determinate. Două concepţii cu totul deosebite.

Ultime argumente şi concluzii. — Schopenhauer trage din teoria lui nişte concluzii practice, pe cari le întrebuinţează apoi ca noui argumente tot pentru teoria sa. Să le cercetăm şi pe acestea, cât de repede şi pe scurt.

1) Prin credinţa în imutabilitatea caracterului se explică pentru ce, dacă onoarea s'a pierdut odată în ochii lumii nu se mai dobândeşte. De aici proverbul german: „cine fură odată, este totdeauna hoţ", căruia îi corespunde în româneşte proverbul „cine fură azi un ou, mâine fură un bou".

Dar tot în proverbele populare găsim şi zicerea: „tot învăţul are şi desvăţ". Pornirea de a crede că cel ce a greşit odată, va greşi totdeauna, se poate lua ca argument serios pentru o teorie ştiinţifică? Argumentul este adevărat tocmai dacă şi teoria e adevărată.

Din punct de vedere psihologic, se poate explica acea pornire prin asociaţie de idei. Se asociază de concepţia omului ce a făcut o greşală, ideia greşelei. Dar oare acea faptă singură epuizează esenţa individului? Dă întreaga lui caracteristică definitivă pentru toată viaţa? Această concluzie ar fi, din punct de vedere intelectual, mai întâiu de toate, un exemplu de nedisciplină logică; şi, din punct de vedere moral o nedreptate evidentă.

2) Dacă în relaţiile diplomatice e nevoe de un trădător, se caută un om care a trădat; şi în urmă, după ce ţelul a fost ajuns, trădătorul e îndepărtat, ca ceva periculos.

Faptul e aşa; dar observăm două lucruri: a) se vorbeşte de caracterul deja format şi cristalizat; şi b) nu se presupune, din contră se omite influenţa corectivă asupra acelui individ. In adevăr, ce influenţă are asupra caracterului determinat al unui trădător, faptul că se utilizează *tot ca trădător*? Nu are altă influenţă decât întărirea caracterului tot în manifestările obişnuite.

3) Pe temeiul aceluiaş adevăr se explică pentru ce poeţii

dramatici fac o eroare, când nu susţin caracterele personajelor consecuent până la sfârşit. Dar când un poet face această eroare, vina lui nu e că nu cunoaşte, cum zice Schopenhauer, imutabilitatea caracterului; ci îl învinovăţim că n'a *motivat* acţiunile, n'a arătat cauzele ce au determinat modul de a se manifesta al personajului ieşit din imaginaţia lui creatoare.

4) Pe acelaş adevăr, că omul nu se schimbă, se întemeiază, zice Schopenhauer, posibilitatea conştiinţei morale. El citează pe J. J. Rousseau, care odată, în copilărie, a aruncat asupra unei servitoare vina furtului său propriu. După patruzeci de ani, Rousseau simţia mustrarea de conştiinţă pentru această nedreptate a copilăriei sale. Această mustrare, zice Schopenhauer, n'ar fi fost posibilă dacă s'ar fi modificat omul. Mi se pare că tocmai din contră: mustrarea conştiinţei dovedeşte schimbarea caracterului, căci de ar fi avut conştiinţa lui de om matur, când era copil, n'ar fi făcut furtul; sau, de l'ar fi făcut, n'ar fi dat vina pe altul.

Cum raţionează Schopenhauer? Mustrarea conştiinţei e posibilă, numai când caracterul este nemodificat. De ce erorile cele mai ridicole, ignoranţa cea mai revoltătoare, nebuniile din copilărie nu ne fac ruşine la etate mai înaintată? Fiindcă de ele *ne-am lepădat*, cum ne-am lepădat şi de haina copilăriei.

Schopenhauer e uimitor prin prestidigitaţia lui logică.

In care caz se ruşinează omul de faptele lui anterioare: când se schimbă, or când rămâne acelaş?

Schopenhauer zice că în cazul când rămâne acelaşi, ceeace e de neînţeles. Dacă cineva a fost acelaşi, atunci ca şi acum, ar fi trebuit să se ruşineze şi atunci când a făcut fapta de care se ruşinează acum, după patruzeci de ani. Dacă acum este acelaşi ca atunci, când nu s'a ruşinat de fapta lui, nu trebue nici acum să se ruşineze, căci e acelaşi om rămas neschimbat. Ne lepădăm, în adevăr, de ignoranţa trecută, ca şi de hainele copilăriei, dar cam tot aşa ne lepădăm, se vede, şi de caracterul trecut.

5) Pe temeiul aceluiaşi adevăr s'ar fi explicând cum se face că un om, chiar când îşi cunoaşte greşelile şi slăbiciunile individuale şi vrea să se îndrepteze, se lasă dus să bată aceeaşi cale.

Aci Schopenhauer exagerează o observaţie adevărată. Sunt şi exemple contrare. Socrate s'a format prin voinţă. In confesiunile sale, *S-tul Augustin* ne spune cum se luptau în el

voința nouă cu cea veche și cum a învins cea nouă, și câtă plăcere a simțit după ce a rămas numai cea din urmă. Această luptă grea nu duce la succes *imediat;* ba chiar, după cum zice G. von Gizycki, dacă am putea aceasta, „caracterul" nu și-ar mai merita numele. Dar stăruința aduce succesul. Omul poate ajunge, cu timpul, să reziste tendințelor, pe cari le îndeplinea la început fără voe, în mod spontan.

Cauzele ce pot contribui la modificarea caracterului sunt, între altele, *exemplul* și *ideea*. Forța ideii influențează, cum au arătat Guyau și Fouillée, asupra sistemului nostru efectiv și dă o nouă direcție caracterului. Ideile, sentimentele sunt, cum spune Dühring, cele mai mari forțe; cel ce le îndreaptă către ceva nobil, îngrijește indirect de tot ce interesează omenirea. Prin aceste forțe, toți reformatorii au făcut revoluțiile lor. Wendell Philips, făcând lauda lui Garrisson, zice: „Cele mai mari schimbări se fac nu prin genii, ci prin forța covârșitoare a caracterului".

Caracterul nu e imutabil; nimic nu e imutabil în natură, afară de legile ei. Și aceasta are o parte bună, dar are și una rea; căci, pe baza acelorași legi, și răul dar și binele poate fi nimicit.

4. Ereditatea și educația.

Părerile despre imposibilitatea educației, așa cum au fost formulate, se pot considera ca o reacție, din punct de vedere istoric, în contra părerilor sec. XVII și XVIII, despre atot-puternicia educației. Așa se întâmlă de ordinar: după o afirmare exagerată vine și o contrazicere tot așa de exagerată, și numai din lupta ideilor opuse, deopotrivă extreme, iese cu timpul o echilibrare logică mai apropiată de adevărata natură a lucrurilor.

Faptele pe cari se întemeiază principiul și legea eredității ar putea fi aduse ca noi exemple și dovezi în sprijinul tezei needucabilității omului.

Psihologia modernă a constatat, studiind natura sufletului mai de aproape, că apucăturile părinților și ale strămoșilor se moștenesc. Se găsesc exemple

numeroase despre aceasta în scrierea d-lui *Ribot: L'érédité psychologique*. Din familiile de pictori se nasc pictori, din familiile de învăţaţi se nasc învăţaţi, din familiile de muzicanţi se nasc muzicanţi, ş. a. m. d. Exemple de felul acesta nu tind par'că a întări credinţa că omul se naşte cu un anumit mod de a fi, cu un anumit caracter, ale cărui porniri educaţia nu le poate abate? Caracterul sufletesc pare a se desvolta, în mod fatal, din nişte germeni înăscuţi şi toată atmosfera ambiantă culturală ar servi numai să-l încălzească şi să-l ajute a se desvolta, a evolua după legile imanente ale naturei lui proprii, după pornirile inerente constituţiei native.

E, prin urmare, de un interes ştinţific capital, nu numai pentru cunoaşterea naturei omeneşti, dar pentru darea unui răspuns la întrebarea pedagogică, despre puterea educaţiei, să cercetăm mai de aproape acest raport dintre concluziile date de psihologie relativ la ereditatea psihologică şi problema educabilităţii omului.

Exemple ce par a *milita în sensul fatalismului*, ar fi următoarele:

1) Geniile. — Geniile şi-au făcut (după cum se vede din exemplele aduse de *Ribot*) drumul indicat de natura lor, prin toate adversităţiile, chiar în *opunere*, cu mediul. Aşa este cazul lui *D'Alembert*. Copil găsit, a fost luat într'o familie modestă, unde nu frecuentau oameni eruditi. Totuşi predispoziţiile lui către matematici se desvoltară' în această atmosferă nefavorabilă, şi D'Alembert ajunse, într'o vârstă foarte fragedă, membru al academiei franceze, pe baza lucrărilor originale ştiinţifice.

Asemenea marii cuceritori, mai toţi s-au manifestat din vârstă foarte fragedă, într'o direcţie ce n'atârna

de educaţia primită. Scipion Africanul, Alexandru Macedon, Napoleon cel Mare, toţi au început să-şi manifeste puterea geniului lor special dela o vârstă tânără, între douăzeci şi două zeci şi cinci de ani.

Discuţia acestei probe. — Să nu fi ajutat oare absolut în nimic şi mediul la desvoltarea acestor genii? Să ne închipuim că D'Alembert n'ar fi trăit la oraş ci la munte, la ţară, între ciobani, păstori, agricultori, unde n'ar fi găsit o carte, un jurnal, unde n'ar fi avut nici o sugestie dela mediu, şi că toate predispoziţiile lui ar fi rămas absolut neprovocate, ne-excitate şi necultivate. Ar mai fi ajuns, nu la o vârstă fragedă, dar în toată viaţa lui, întemeietorul enciclopediei franceze, savantul pe care-l cunoaşte ştiinţa? Incontestabil că nu; ar fi ajuns un cioban desigur foarte isteţ, care ar fi ştiut să-şi aleagă mai bine mijloacele de cultivare a turmei; dar niciodată D'Alembert al ştiinţei. Poate şi-ar fi manifestat geniul în mici lucrări de ţară, în construirea vre-unei roate de car, dar nu în desvoltarea problemelor ştinţifice ce l-au făcut celebru.

Mediul nu i-a fost dar aşa cu totul şi cu totul vitreg; poate nu i-a fost pozitiv favorabil; dar n'a căutat să-l comprime; nu i s'a sustras aerul cultural necesar talentului, aşa în cât geniul lui să moară prin inaniţie intelectuală

Cât despre Alexandru Macedon şi Napoleon, câte sugestii n'au căpătat ei dela mediu! Alexandru trăia cu ideia de a deveni un Ahile. Iliada lui Omer era nedespărţită de el. Puneţi pe seama predispoziţiilor native ori cât de mult, dar nu se poate tăgădui că aceste predispoziţii au fost ajutate de mediu şi nu se poate susţine, că aceste predispoziţii s'ar fi desvoltat *fatal, în orice caz.*

2) **Revenirile atavice.** — Dar e un alt caz, care poate şi trebue să ne pue pe gânduri ca educatori, în ce priveşte puterea de a forma oameni, un caz luat din observaţiile etnologice, relatat în *Revue des deux mondes* şi notat şi în scrierea lui Guyau, *L'Hérédité et l'Éducation.*

In urma unei lupte între Spanioli şi negri, într'o insulă din Filipine, se prinde un copil de negru, mic de trei ani. Acest copil e adus în capitala coloniilor spaniole, *Manilla,* şi acolo e cerut şi adoptat de un american. Americanul *Graham* îl botează, îi dă numele *Pedrito,* caută a-i face o cultură europeană, îl dă la şcoala din localitate, apoi îl ia cu dânsul în Europa, încă de tânăr şi deja „bine crescut". Pedrito învaţă foarte repede limba franceză şi engleză, se poartă ca un gentilhome, ştie să facă complimente frumoase prin saloane, e îmbrăcat luxos, şi ar fi zis oricine că acel copil de negru e civilizat în toată puterea cuvântului.

După o călătorie de doi ani prin Europa, americanul se întoarce în Manilla. După două luni de zile dela întoarcere, Pedrito s'a făcut nevăzut. Imbrăcat luxos, poate cu ghete de lac şi haine negre, a fugit în munţi la vechii lor tovarăşi de joc din copilărie, a reintrat în rândul vagabonzilor. Instinctul vechiu, apucăturile native, atâta timp combătute, adormite de morfina civilizaţiei, s'au trezit cu violenţă, în aerul în care crescuse Pedrito, şi-l mânară cu puterea fatalităţii către mediul unde se născuse şi trăise.

Peste cât-va timp, un om de ştiinţă ce făcea escursiuni prin munţi din jurul Manillei, vede pe un pisc de munte apărând o ceată de negrii; i se pare un spectacol interesant şi se pregăteşte a schiţa câteva portrete. De odată unul din negri vine spre el şi-l întreabă, în cea mai pură englezească, dacă nu cu-

noaşte pe un american *Graham,* care probabil s'ar fi găsind în Manilla. Atunci îi povesteşte întreaga istorie a vieţii lui de rătăcitor în cultura europeană; şi, cu toate insistenţele savantului de a-l face să se întoarcă între albi, hotărârea lui Pedrito de a rămânea cu tovarăşii lui de viaţă, cu semenii lui sufleteşti, a fost neclintită.

Iată un exemplu ce ne pune pe gânduri. Un copil luat dela vârsta de trei ani, scos din mediul vechiu, crescut într'o atmosferă nouă, dându-i-se deprinderi ce păreau că au crescut şi au prins rădăcini în sufletul lui; şi, după cât-va timp, când opera se credea desăvârşită, tot rezultatul muncii se dărâmă şi natura veche revine cu toată puterea. Aşa dar se clădeşte pe nisip? Educaţia e opera meşterului Manole, în care se dărâmă noaptea ce se construeşte ziua? E munca lui Sisif, în care bolovanii abia duşi cu multe sudori pe munte, se rostogolesc mereu din nou în vale?

Discuţia acestui caz. — Factorul timpului. — Reflecţiile acestea penibil de descurăjătoare, îşi atenuează efectul, dacă se cercetează întrebarea: *ce a voit să facă educatorul şi asupra cui?*

Americanul a făcut un experiment pedagogic asupra unei naturi — cum era aceea a lui Pedrito — puse foarte jos pe scara evoluţiei omeneşti. *Şi ce voia să realizeze?* Vroia să-l ridice, pe acel suflet primitiv, dela treapta inferioară la care l-a găsit, la treapta cea mai înaltă unde a ajuns omenirea azi.

Cum a ajuns omul azi la treapta cea mai superioară? A ajuns într'un timp de zece două-zeci, cincizeci, sau o sută de ani? Nu; a ajuns în epoce cari se numără cu secolele; evoluţia s'a făcut încet,

încet, s'au săpat încet, încet, treptele progresului în stânca ascensivă pe care s'a ridicat genul omenesc. Şi educatorul a voit ca acest salt, pe care l-a săvârşit omenirea în secole, să-l facă în zece, cinci-spre-zice ani?

Educatorul, după cum am spus la început, să substitue naturii; dar trebue să înţeleagă metoda naturii; să nu pretindă a fi mai isteţ şi mai genial decât genul omenesc întreg, decât însă-şi evoluţia. Nu poate să facă dânsul, ce n'a putut face natura. Probă este că saltul colosal, încercat cu Pedrito, a fost un salt mortal pentru cultura lui.

S'au dat acestui caz împrejurările unui adevărat experiment? Se poate consdiera ca un experiment pedagogic? Nu. In general experimentul în sociologie e greu, uneori imposibil; dar ne putem închipui împrejurări în cari s'ar face astfel de experimente. In scopul de a şti ce s'ar putea face cu sufletul unui negru prin educaţie, ar trebui: *să se prelungească influenţele educaţiei îndestul, ca să se poată prinde, din generaţie în generaţie, rezultatul căpătat prin adaptare la mediu.*

Factorul timpului necesar pentru fixarea calităţilor câştigate şi transmiterea lor prin ereditate trebue luat în consideraţie în discutarea acestei probleme.

Postulatul pedagogic. — Credinţa în transmiterea prin ereditate a calităţilor câştigate e un postulat pentru educaţia genului omenesc. Zic *credinţa* din circumspecţie ştiinţifică. Sunt cazuri în cari *experimental* s'a dovedit că unele caractere, câştigate în timpul vieţii individuale, s'au transmis la urmaşi. Acesta e punctul de pozitivitate al credinţii în condiţia esenţială a progresului. Dacă ceea ce se câştigă de o

generaţie nu s'ar transmite, măcar ca dispoziţie organică nervoasă, şi la generaţiile viitoare, întreaga muncă a omenirii de secole ar fi zadarnică, şi fiecare generaţie ar trebui să înceapă întreaga experienţă omenească d'a capo. Dar găsim pilde destul de multe grămădite în scrierile lui *Darwin (Descendenţa omului şi Originea speţiilor)*, şi în genere în scrierile de biologie, de ştiinţele naturale ce s'au scris dela Darwin încoace, ca să credem că ceea ce se numeşte *caractere câştigate* se transmit şi devin predispoziţii native, trăsături ereditare.

Dacă dar, pe baza acestor date ştiinţifice, am voi să facem o *experienţă pedagogică* serioasă, ar trebui să lăsăm timp organismului nu numai să primească, dar să şi transmită şi să acumuleze, din generaţie în generaţie, efectele educaţiei şi influenţele mediului. Nu trebue să se mărginească educaţia numai asupra unui exemplar, ca asupra lui Pedrito, ci să se extindă şi asupra copiilor, nepoţilor şi strănepoţilor lui, ca să se vadă ce se poate câştiga în definitiv.

Dar faptul că *Pedrito*, care neam de neamul lui nu învăţase nici o limbă străină, care neam de neamul lui nu văzuse şi nu învăţase cum trebue să se poarte într'o societate civilizată, şi n'avusese pregătire ancestrală de loc pentru aceste manifestări, a isbuit să le înveţe, fie şi pentru puţin timp, nu e lipsit de învăţăminte încurăjatoare. E de crezut că, aceea ce s'a câştigat în sistemul lui nervos, nu se perde cu totul, şi munca lui n'a fost în zadar. Mai târziu ar fi putut uita şi limba spaniolă şi franceză şi engleză; ar fi putut să uite şi cum să facă un compliment, faţă de un alt negru, care n'are nevoe de astfel de ceremonii; dar dacă actul s'a uitat, de sigur nu s'a perdut din sistemul lui nervos acea *urmă*, acea modificare pe care o lasă după sine actul; şi

această modificare s'ar fi putut transmite la urmaşi ca *predispoziţie de a învăţa mai uşor*, ceeace Pedrito a învăţat greu; şi dacă s'ar fi putut continua influenţa în aceiaşi direcţie, probabil rezultatul ar fi fost la urmaşii lui mai pozitiv şi mai stabil, decât la Pedrito.

Această credinţă stă în acord cu procedarea întreagă a naturei.

Instinctele animalelor, mai puternice decât predispoziţiile omeneşti, se schimbă. — Ce sunt instinctele la animale, decât nişte predispoziţii puternice cari, lăsate în voia lor, par a se desvolta în mod fatal? Astfel sunt instinctele păsărilor călătoare, al insectelor, etc. Albinele, ce-şi fac construcţiile aşa de măestre, nu învaţă în şcoală arta arhitecturei, se nasc cu o predispoziţie şi o exercită imediat. Pasările cântătoare nu iau lecţii de canto, n'au conservator unde să înveţe a intonà, şi totuşi, chiar scoase din mediul unde trăiesc, de cum ajung în epoca în care cântecul se naşte, în mod fatal încep să cânte. Cântecul creşte în sufletul lor. După cum le-a crescut la o epocă anumită tuleele; după cum au ştiut să zboare la o epocă anumită, tot aşa încep să cânte.

Totuşi aceste instincte, crezute ca imutabile, s'a constatat că se transformă. Dacă animalele sunt puse în condiţii aşa în cât instinctul lor să cadă în conflict cu mediul, ele îşi modifică instinctul. Ba chiar câştigă alt instinct, care se transmite la generaţia următoare. Astfel, călătorii naturalişti notează cazul cum s'a născut în unele animale frica, necunoscută înainte de a veni în contact cu omul. Antilopele, aşa de timide, nu ştiau ce va să zică frica, până au venit în contact cu omul. Când au învăţat însă pericolul de a sta în apropierea acestui biped ciudat, la care se uitau mirate, frica s'a născut în ele şi

s'a transmis urmaşilor. Cetiţi descripţia călătoriei lui *Nansen;* morşii şi focile, pe cari le vâna spre a se hrăni, şedeau pe mal şi se uita curios la el, răbdând aproape să le lovească cu puşca în cap, şi se lăsau a fi împuşcate din apropiere, pentrucă n'aveau frică, nu înţelegeau de ce să fugă. De sigur că, după câteva excursii la pol, nu va mai fi aşa uşor să se împuşte focile, cum i-a fost lui Nansen; vor învăţa şi dânsele, ca şi antilopele şi ca şi păsările, să se ferească de acest animal neastâmpărat ce le turbură liniştea seculară.

5. Elementele constitutive ale individualităţii. Educaţia faţă cu individualitatea

1. Dacă pătrundem în natura intimă a omului, găsim în firea lui, stratificate, mai multe caractere. Pe caracterul *general omenesc* găsim altoit caracterul *etnic al poporului.* Intr'un popor găsim mai departe, atâtea varietăţi de caractere câte familii sunt; deci există si un carcter *familial,* din care se desvoltă caracterul *individual.* Toate aceste caractere, fuzionate în un singur tot, formează acea unitate psihică, ce alcătueşte complexitatea individuală a omului cu care are de a face educatorul. Şi într'atât educaţia va fi cu efect şi va putea să ducă la un scop *ideal,* întru-cât va avea ochii asupra acestor straturi de caractere ce constitue individul.

Natural, caracterul general omenesc, ce se găseşte la baza constituţiei psiho-fizice a ori-cărui individ din acest gen, nu va avea a fi modificat, pentrucă nimeni nu va voi şi nici nu va putea să formeze din copii alte fiinţe decât oameni; orice fiinţă omenească trebue educată ca atare. Insă celelalte caractere ce se desvoltă pe baza generală a caracterului omenesc,

toate pot fi supuse la modificări, toate trebue să aibă un ideal către care se îndreaptă, toate sunt supuse la acţiunea educaţiei. La toate putem să distingem ceeace e în conformitate cu idealul, şi ceia ce se abate dela el.

Că există *caractere de rasă*, ce se despart dela tulpina caracterului general omenesc, aceasta se observă uşor, căci bate la ochi caracteristica generală ce deosebeşte pe un om din rasa anglo-saxonă, de unul din rasa latină ori slavonă. Caracterul dinstinctiv al rasei latine, cu intelectul său aşa de vioiu şi în vecinică mişcare, se accentuează vizibil, pus alăturea şi comparat cu disciplina caracteristică a *voinţei* în rasa anglo-saxonă sau cu misticismul sentimental aşa de remarcabil la rasa slavonă. Par'că natura ar fi împărţit, la aceste trei rase, cele trei mari facultăţi ale sufletului, dând fiecăreia una mai din belşug: inteligenţa, voinţa şi afectivitatea. Natural aceste caracteristice nu sunt absolute, ele pot şi trebue complectate prin trăsăturile speciale de detaliu; dar, în linii mari, rămân ca dispoziţii generale predominante.

2. Înăuntrul diferitelor rase găsim apoi atâtea popoare deosebite. Există un caracter *naţional* ce se păstrează prin secole, se manifestă în toate creaţiile spirituale ale unui popor: în limbaj, în artă, în credinţele religioase, în instituţiile lui politice, cari la rândul lor, devin cauze ce păstrează sau modifică însuşi caracterul.

Poporul francez, populaţia galică, aşa cum a fost descrisă de istoricii vechi: popor intelectual, de o vioiciune ce pare uşurinţă, vorbitor şi lesne crezător în vorbă, vanitos, iubitor de arme, războinic, predispus la porniri revoluţionare, din cauza repedei sale motilităţi de spirit şi de caracter, totuşi având

un fond ascuns de statornicie, de ordine, de echilibru, care păstrează măsura chiar în momentul celor mai agitate tulburări — astfel a rămas, în linii generale, până azi. „*Novis plerumque rebus student*" zice Tacit[1]).

Şi până azi a rămas şi deosebirea de caracter dintre Galo-romani sau Francezi şi Germani, aşa cum o formulaseră vechii istorici, când spuneau că Germanii se războiesc pentru a prăda, iar Galii pentru libertate: *Germani ad praedam, Galli pro libertate pugnabant.* Iar pentru Germani, în special, a rămas neschimbată aceeaşi caracteristică de popor nesăturat şi lacom de războae — *avidam gentem belli (Seneca)* — care nu se mulţumeşte să aibă numai prin muncă ceeace poate să obţină prin lupte sângeroase, *quod possit sanguine parare* (Tacit), precum şi aceea de ferocitate, manifestată în timpul de azi ca şi în vechime: „Aceşti oameni feroci şi barbari", îi numeşte adesea Tacit în *Comentariile* lui, ca şi **Strabon** în Geografia lui: ei se deosibesc de Gali prin aceea că sunt „mai blonzi şi mai feroci".

Cum au caracterizat istoricii pe Grecii vechi, astfel îi găsim, în unele trăsături generale, până azi: iscusiţi la vorbă, retori şi dialecticiani, numai că agerimea mintală a grecului modern, cum o arată istoria imperiului bizantin, a fost aplicată la chestiuni mărunte de interes îngust, fără calitate înaltă civilizatoare.

Ereditatea etnică e uşor de constatat în atâtea alte cazuri. Se constată la *Evrei,* popor de cultură veche, care îşi păstrează şi bunurile şi relele din strămoşi, atât spiritul practic de întreprinderi şi solidaritatea tradiţiei religioase, cât şi particularităţile fizice ca boala de ochi, cunoscutul morb judaic.

(1) Citat de **Ribot,** *L'Hérédité psychologique.*

Se constată la poporul slav de dincolo de Nistru, la care pornirea către răzvrătire, dezordine, anarhie e mărturisită de istorici vechi în scrierile lor. Astfel, Cesariu de Nazianz, scriitor grec din a doua jumătate a sec. IV după Chr., ne spune: „Unii dintre Sclaveni trăesc în anarhie și pe șefii lor vremelnici îi omoară într'una, ori în vremea mesii, ori când sunt pe drum[1]).

Se constată și la poporul de o incultură atât de veche, la *Țigani*, cari își păstrează caracterul vagabond fără închietudine de ziua de mâine, fără griji de cultură și ideal, rătăcind fără sălaș, fără perspectivă de organizare.

3. *Să schimbă caracterul național?* Din faptul că în ființa etnică se păstrează ceva neschimbat în tot decursul istoriei, nu se pot trage, firește, concluzii contrare cu întreaga procedare a naturei organice. Numai caracterul național să rămâe imutabil? Toate caracterele ființelor organice sunt supuse la modificări, însă cu condiția ca *mediul să se schimbe* și noua stare a mediului să perziste sau șederea în mediul nou, în care intră ființa organică, să fie, dacă nu permanentă, dar cel puțin de lungă durată.

Când e vorba de modificarea caracterului național, avem a face nu atât cu mediul fizic, ci cu mediul *moral*.

Dela mediul moral e posibil omului să se sustragă. Ca să combată influența ce ar putea-o avea dela un mediu cultural anumit, n'are decât să se cantoneze, să se închidă hermetic în legile, moravurile, credințele, tradițiile, cari alcătuesc spriitul propriu al grupului său etnic.

Numai elementele individuale, cari se rup și se des-

1) Citat comunicat de colegul meu d. *Al. Philippide.*

fac din corpul întreg etnic, fie al vagabonzilor ţigani, fie al ebreilor, fie al altui popor, şi care au intrat cu totul în mediul moral al poporului nostru, bunioară, numai acelea s'au schimbat, prefăcându-şi viaţa sufletească după sistemul nou de viaţă culturală în care au pătruns.

Din contră, când elemente individuale rămân închise în grupul etnic din care fac parte, şi se sustrag dela influenţile mediului moral încunjurător, ce l'ar putea modifica, ele îşi păstrează firea ancestrală. Astfel se explică pentruce grupuri etnice pot trăi individual deosebite, cu caracterul lor propriu istoric, chiar în mijlocul altei naţiuni cu altă cultură; astfel se explică unele anacronisme istorice, existenţa unor popoare ce păstrează o stare tradiţională nemodificată, ca Evreii s. e., deşi trăesc înconjurate de un mediu cultural aşa deosebit de spiritul tul culturei lor întârziate.

Omul îşi face astfel, izolat în grupul mare etnic şi cultural înconjurător, o atmosferă de viaţă sufletească, din care trăeşte, se hrăneşte, pe baza căreia se desvoltă, aproape fără teamă de influenţele altei atmosfere culturale din prejur.

Caracterul naţional e deci modificabil, însă cu condiţia ca *mediul lui moral să se schimbe.*

Educatorul, în sensul obişnuit al cuvântului, n'are însă atât a face cu modificările caracterului naţional propriu zis. Aceasta e o chestiune în care pedagogia s'atinge cu sociologia şi cu ştiinţele de stat, şi e mai mult o problemă de cârmuire de popoare, de reformare socială, pe baza unor măsuri şi dispoziţii mai permanente, contând pe un timp mai lung.

4. Educatorul are a face mai mult şi mai întâiu de toate cu *caracterul individual.* Caracterul individual

variază aşa de mult dela om la om, după cum la un arbore variază ramurile şi frunzele unele de altele. In marele copac al omenirii, trunchiul simbolizând caracterul fundamental, general omenesc, poartă coroana de ramuri a caracterelor de rasă, din cari se desfac ramurile caracterelor etnice; din acestea la rândul lor se desfac acelea ale caracterelor familiale şi în fine din ramurele caracterelor familiale, apar, mărginaşe şi finale, frunzele, constituite fiecare din diferenţe individuale. Şi după cum la un arbore, ceeace se preface repede an cu an, sunt tocmai ultimele excrescenţe extreme, frunzele, tot aşa din omenirea întreagă ceiace se modifică mai întâi şi mai degrabă sunt caracterele individuale. Cu acestea are de aface educatorul, în prima linie.

Caracterul individual se prezintă cu o infinită variaţie în natura elementelor lui constitutive, fie că le privim despre latura lor intelectuală sau despre aceea a voinţei sau afectivităţii.

Legile generale ale inteligenţii, cari se găsesc, negreşit, funcţionând la toţi oamenii, se specifică aplicându-se unor elemente şi dispoziţii particulare, ce variază dela om la om. Unul se caracterizează prin înclinarea de a observa şi păstra mai mult părţile sensibile din natură, ce cad sub impresiile simţurilor; altul remarcă şi memorează aceea ce e de ordin general, raporturile între fenomene. Unul e spirit concret-intuitiv, celalt spirit abstract-logic. Şi în cea dintâiu categorie se găsesc atâtea variaţii. Unul observă şi memorează mai mult formele vizibile; altul, mai mult mişcările; iar altul, sonurile; de aici atâtea *tipuri* deosebite intelectuale: *vizual, motor, auditiv.* Educatorul e ţinut să cunoască aceste deosebiri organice şi să nu procedeze în mod absolut identic

cu natura lor. Idealul în educaţie ar fi să se chibzuiască înrâuririle după individualitatea fiecăruia.

Aceleaşi deosebiri se găseşte şi în natura elementelor emoţionate şi în acele de *voinţă* cari alcătuesc caracterul. Şi aici sunt atâtea variaţii şi atâtea combinaţii de nuanţe câte persoane sunt. Toate cer a fi cunoscute de educatar spre a putea fi influenţate.

5. Unde însă fataţitatea eredităţii e mai neliniştitoare pentru educaţie, şi ne dă mai mult de lucru, e când ne isbim de *caracterul familial*. E o cunoştinţă, azi de domeniul comun, că felul omului se transmite şi în partea lui fizică, şi în cea morală, în mod fatal din tată în fiu. Se moşteneşte şi fizionomia cu trăsăturile feţii, şi înălţimea şi fecunditatea, ba chiar şi longevitatea.

Se moştenesc şi dispoziţiile anatomice, constituţia intimă, cantitatea şi energia musculară, cantitatea şi energia nervoasă, dispoziţia arterelor, calibrul vaselor sanguine, mărimea şi alteraţiile cordului, întreaga structură fizică internă.

In laturea sufletească aceiaşi fidelitate de trăsături dela tată la fiu. Dacă se transmite constituţia, structura şi dispoziţiile fiziologice, e natural ca, odată cu partea fizică, să se transmită şi sufletul şi dispoziţiile psihice. Nu există deosebire de „substanţă" între corp şi suflet. Ceeace pentru simţul extern e *corp*, e pentru conştiinţa internă *suflet;* şi viceversa, ceeace despre partea internă constitue sufletul, despre partea externă constitue corpul. Corpul e sufletul văzut cu ochii fizici; sufletul e corpul văzut cu ochii spiritului; e una şi aceiaş substanţă manifestată în două forme variate, prin două feluri de simţuri deosebite.

Dacă se constată că se transmite şi forma externă

şi constituţia intimă materială, cu toate dispoziţiile organice, prin aceasta chiar, din punct de vedere filozofic şi ştiinţific, se susţine şi se constată că se transmite şi sufletul, cu toate dispoziţiile generale familiale. Observaţia confirmă rezultatele deducţiei.

Datele eredităţii morale şi ale constituţiei psihice individuale alcătuesc natura omenească în faţa căreia vine educatorul cu intenţia de a o influenţa, şi ne întrebăm ce poate el asupra unei individualităţi anumite? Răspunsul trebue chibzuit având în vedere elementele constitutive ale acestei individualităţi. Ele se reduc la caracterele sferelor sociale din cari fac parte.

Omul face parte din o societate, din o familie, din o naţiune, din o rasă anumită; iată atâtea caractere cumulate în dânsul. Acestea formează natura lui proprie, esenţa lui, şi constituesc *factorul intern*, spre deosebire de totalitatea influenţelor şi împrejurărilor externe, cari alcătuesc factorul extern, tot atât de important în calculul determinant al personalităţii definitive.

6. *Ce poate educaţia faţă cu factorul intern?* Educaţiunea va putea modifica cu atât mai uşor caracterele ce formează natura individului, cu cât acestea vor fi de formaţiune mai recentă; cu cât ele vor fi mai vechi, influenţele exterioare vor avea o putere mai mică asupra lor. Deci, relativ mai uşor de modificat vor fi caracterele moştenite dela părinţi. Caracterul naţional, va cere o influenţă şi mai îndelungată şi întinsă spre a se schimba, el fiind mai adânc organizat în sistemul psichofizic al individului. Şi aşa mai departe.

Ca să răspundem dar la întrebarea: *ce poate educaţiunea?* trebue să ştim ce are în minte acel ce

BIBLIOTECA UNIVERSITĂŢII IAŞI

pune această întrebare. Se gândeşte la influenţa asupra unor caractere particulare moştenite dela părinţi, dela popor, dela rasă? In cadrul influenţei propriu zis educaţionale, intră direct numai caracterul individual şi cel mult familial, dându-se timpul de care dispune acţiunea educatorului.

Dacă, din o întâmplare fericită, ereditatea cade de acord cu idealul educaţiei, sarcina educatorului e foarte uşoară: n'are decât să ajute firea în desvoltarea ei.

7. Necesitatea educaţiei şi neintervenţionismul pedagogic. — Pe baza unui presupus acord iniţial şi organic între natura înnăscută primitivă a omului şi idealul vieţii omeneşti, se încumeta *Rousseau,* când susţineà *ne-intervenţionismul* în materie de educaţie.

Sarcina educatorului, după *Rousseau,* s'ar reduce la evitarea sistematică şi vigilentă a ori-cărei influenţe externe perturbătoare, care ar împiedica sau abate libera desvoltare firească a tendinţelor şi facultăţilor omeneşti înnăscute.

Rousseau credea că omul e bun din natură şi că numai mediul îl denaturează. *„Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme".*

Istoriceşte poate fi explicabilă pornirea lui Rousseau încontra mediului social, şi încontra felului de educaţie a timpului său, educaţie lipsită de principii serioase, călăuzită de prejudiţii şi de modă, educaţia care neglija cerinţele naturei şi voia să fasoneze spiritul omului după un tipar artificial şi capriţios. Dar, pe cât de greşită era epoca lui, care siluia natura, dându-i o direcţie factice, tot aşà de greşit era Rousseau însuşi, când credea că ar fi destul să se facă abstracţie de *orice înrâurire* din afară, pentru ca

firea să se desvolte în voia ei, luându-şi în mod fatal formele şi funcţiunile înalte ce caracterizează fiinţa omenească în gradul ei de evoluţie superioară.

Nimic ce e specific omenesc nu se desvoltă în mod *fatal* în om, pus în *orice* condiţie, în special izolat de societatea semenilor săi. Nici limbajul, nici sentimentul moral nu se ivesc şi nu se manifestă ca forţe reale decât în atmosfera vieţei şi influenţelor sociale.

Afară de aceasta, concepţia optimistă a lui Rousseau, despre perfectul acord organic dintre dispoziţiile naturei şi idealul vieţii omeneşti, este o utopie.

C.

MIJLOACELE GENERALE DE A INFLUENŢA ASUPRA OMULUI

Ce mijloace are educatorul la îndemână spre a influenţa natura omenească?

1. Mijlocul general de a influenţa natura omenească trebue găsit în o lege fundamentală a ei, în o lege care să exprime un raport cauzal esenţial. *Naturam non vincimus nisi parendo.* Ca să conducem omul pe calea ce duce la ţinta aleasă, trebue să ne servim de legea care formulează modalitatea determinării lui.

Cauzele cari fac pe om să se determine în o direcţie sau alta, sunt *plăcerea şi durerea,* luate în înţelesul cel mai larg, fără a considerà aci, deocamdată, calitatea şi isvorul lor. Omul evită durerea, caută plăcerea, care nu este numai decât de ordine josnică, sensuală. In evoluţia ei calitativă, plăcerea poate ajunge până a consta în deliciul mistic al martirului în toiul torturei. Până la această faza extremă,

câte nuanțe superioare nu înregistrează conștiința în plăcerile rafinate ale artei, în satisfacția datoriei împlinite!

Plăcerea și durerea fiind cauzele determinării, educatorul face din ele mijloace de a influența natura omului.

Mijloacele de înrâurire se pot împărți în două categorii: *fizice* și *psihice,* după izvoarele din cari decurg plăcerile și durerile, determinantele voinții. Cele *fizice,* însă, nu se pot considera ca mijloace proprii de educație. *John Locke* le numea barbare; dar, cu drept cuvânt, s'ar putea numi animalice, căci se adresează la partea animalică și decurg din izvoare senzoriale. Bătaia merge în contra scopului educației. degra[illegible]ă pe om, îl deprinde e se teme de dureri inferioare. Și tot așa și plăcerile senzuale ale mâncării sau durerile lipsei de nutriție; ele se adresează instinctului de conservare fizică, care se găsește în orice brută.

2. In om se află și alte instincte mai înalte. Se află mai întâi un instinct al *conservării eului său moral,* care uneori cade chiar în conflict cu instinctul de conservare materială și cere jertfirea cerințelor vieții, spre a se conserva existența morală. Acest instinct al conservării morale nu se găsește la animale, și de aceea îl putem considera ca specific *omenesc.*

Negreșit, deosebirea între oameni și animale în multe privinți nu e absolut tranșată; numim „omenesc" aceea ce se găsește într'un grad mai mare la om; iar „animalic" aceea ce se găsește într'un grad mai mare la animale. Ori-cum, în animale nu se găsește *tot* ce se află în om; sînt rezultate de evoluție mai înaltă, câștigate numai în creerul omenesc, între acestea se află și aspirațiile la o existență proprie

a eului moral, în ochii săi intelectuali şi în ochii celorlalţi oameni.

Pedagogia modernă cere educatorului ca, în loc să se adreseze la instinctul de conservare al existenţei fizice, să se adreseze mai mult la *onoare*, la reputaţiune; în loc să pedepsească prin dureri fizice, să pedepsească prin dureri morale.

Acestea sunt, de alminteri, pentru om şi durerile cele mai simţite. Cînd un om e bătut, ceea ce-l doare mai mult şi mai îndelungat, nu e atât durerea senzuală a loviturii, căci aceasta trece; ceea-ce rămâne e ruşinea, e aducerea aminte de degradarea la care a fost supus de către un semn al său. Dacă ar fi lovit de un animal, n'ar suferi în acelaş mod şi grad, căci în acest caz lipseşte nuanţa morală a loviturii.

Dintre cele mai bune măsuri de represiune, sunt acelea cari se adresează la onoare. *Lauda* şi *dezaprobarea*, iată pedeapsa şi recompensa la cari ar trebui să recurgă educatorul. Fără îndoială, condiţia esenţială pentru ca aceste mijloace să-şi producă efectul, e ca educatorul să aibă autoritate.

Numai asupra copilului mic de tot, şi în cazuri excepţionale sînt permise pedepsele corporale, căci atunci nu ne adresăm omului, ci animalului. Omul, în desvoltarea sa individuală, dela embrion şi până la forma lui desăvârşită, reproduce fazele prin care a trecut regnul animal în desvoltarea sa generală. Între fazele evoluţiei individuale găsim, astfel, la început, şi faza animalului.

Cum se explică efectul laudei şi desaprobării asupra omului?

Prin două căi:

a) Calea *egoistică*. Omul îşi vede existenţa sa morală întărită prin laudă şi periclitată prin dezaprobare.

b) Prin *simpatie*. Ce înseamnă lauda, mustrarea, privite ca expresia unor stări de suflet? Înseamnă

stare de conştiinţă plăcută sau neplăcută, înseamnă că purtarea noastră a făcut să se nască în alt om o mulţumire sau o nemulţumire. Simpatia, acea facultate în virtutea căreia avem putinţa de a oglindi în sufletul nostru stările de bucurie ori de întristare ale semenilor noştri, face să se reproducă involuntar şi în sufletul nostru stările de nemulţumire sau de mulţumiri produse de noi în alţii.

3. Afară de instinctul onorii, educatorul mai are la dispoziţia sa şi alte instincte, la cari se poate adresa, spre a influenţa voinţa copilului: *sociabilitatea, instinctul imitaţiei, impulsul de a cunoaşte.*

Instinctul *imitaţiei* este un mare auxiliar al educaţiei. Darul de a imita este şi mai pronunţat la copil, poate pentrucă faza lui de desvoltare e mai apropiată de cea antropoidă primitivă. Punând înaintea lui modele de ce trebue să facă, îl hotărîm pe această cale, uşoară şi naturală, să meargă spre ţinta dorită.

Sociabilitatea este un izvor natural de plăceri: dacă arestul e una din pedepsele cele mai simţite, cauza e că el contrazice tendinţa naturală către societate. Oprirea relaţiilor cu semenii, răceala, indiferenţa, rezerva din partea acestora, sunt pedepse dureroase.

Impulsul de a cunoaşte, *curiozitatea*, e de asemenea un mijloc, de care ne putem servi pentru călăuzirea şi formarea sufletească a copilului.

In toate aceste cazuri ne adresăm, cum vedem, numai la funcţiuni psihice.

4. **Sugestia în educaţie.** — Să punem însă cazul extrem, al unor dispoziţii instinctive aşa de puternice, în cât toate mijloacele obişnuite ale educaţiei ar ră-

mânea fără efect. Mai întâiu de toate, acest caz, se datoreşte de cele mai multe ori *neglijenţei* educatorului. S'a lăsat, de ordinar, ca acele predispoziţii, slabe la început, să crească, să se desvolte şi să se închege. Natural, atunci educatorul stă faţă cu un caracter relativ format, şi greutatea lui *atunci* începe. Faţă de astfel de cazuri, mai rămâne de întrebuinţat numai un mijloc, tot aşa de estrem, şi mai mult de natură medicală, decât de ordine pur pedagogică.

Pentrucă avem a face cu predispoziţii patologice, e natural ca să admitem în contra lor mijlocul medical-terapeutic. Şi vorbesc chiar de acum, de acest caz, ca să nu mai revenim asupra lui, când vom intra în domeniul mijloacelor curat pedagogice. Acest mijloc medical-terapeutic e *sugestia*.

Sugestia e de două feluri: *normală* sau obişnuită, şi *excepţională*, terapeutică.

Sugestia normală e orice influenţă exercitată de un spirit asupra altui spirit. Un îndemn, o povaţă, o poruncă, o învăţătură pot fi considerate ca mijloace de a sugera, de a transmite un gând, o stare sufletească, dintr'un spirit în altul. Dar aceasta e semnificaţia cea mai generală a sugestiei. Semnificaţia mai specială se întrebuinţează atunci, când se impune, fără ştirea individului, o dorinţă, o idee, o impulsiune, care îşi face efectul în mod fatal, ca şi cum acea idee şi dorinţă s'ar fi născut în mod obişnuit în sufletul acelui individ.

Efectul acesta l'au obţinut mai întâiu medicii, hipnotizând. Deşi astfel de experienţe se fac de mult, nu s'au aplicat însă la educaţie decât mai târziu şi întâmplător.

Intâmplarea o povesteşte *Dr. Bérillon* în raportul său „*La suggestion, ses aplications à la Pédiatrie* ou à l'éducation mentale des enfants vicieux ou dé-

générés", raport înaintat, *„au congrès international de l'hypnotisme experimental et thérapeutice,* Iată cum povesteşte ocaziunea, când pentru întâia oară s'a întrebuinţat sugestia în educaţie.

Vine la *Dr. Liébault* un copil atins de o afecţie nervoasă, şi adus de mama lui şi de un frate. *Liébault* voia să-l adoarmă, ca să-i sugereze influenţele ce ar fi putut să-l vindece de afecţia nervoasă, însă nu e destul că voeşti a sugestiona şi ipnotiza; trebue ca şi subiectul să voiască să fie ipnotizat şi sugestionat, să nu aibă cel puţin ideia rebelă de a refuza influenţa. Copilul acesta bolnav a refuzat să fie ipnotizat,; atunci fratele lui, ca să-l îndemne şi să-i arate că nu e nici un pericol, s'a oferit el, deşi nu era în cauză. Dr. Liébault l-a adormit; în timpul somnului hipnotic, muma povesti doctorului că copilul e leneş, că nu învaţă şi s'a plâns de purtarea lui. Copilul, natural n'a auzit nimic.; dar doctorul împins mai mult de plângerile mumei, sugeră copilul să fie cuminte, să se silească, să muncească, să înveţe lecţiile, regulat, etc.

De ordinar aceste sfaturi, în starea normală, se prind puţin, sau deloc. In situaţia excepţională a sugestiei hipnotice au fost un ordin ce a pătruns adânc în spiritul copilului şi pe care a trebuit fatal să-l execute. Spre mirarea tuturor, şi a lui însuşi, acel copil deveni foarte silitor; şi de unde era cel din urmă în clasă, a isbutit, în timp de şease săptămâni, să ocupe de două ori locul întâiu. Aceasta era o minune, chiar pentru el. Dar după şease săptămâni a încetat silinţa şi cuminţenia.

Elevul, scăpat din robia autorităţii misterioase ce-l stăpânea, n'a mai primit să fie hipnotizat a doua oară.

Alt caz: un copil inaccesibil la cultura intelectuală,

era incapabil de orice încordare a spiritului şi de atenţie. Dr. Liébault il sugestionă să fie *atent* la tot ce aude sau ceteşte. Copilul căpătă atâta putere de atenţie, în cât ajunse în două luni să cunoască literile şi să înveţe regulele operaţiilor aritmetice.

Dela 1885—88, Dr, Liébault a avut, în mod întâmplător, 22 de cazuri, de sugestii educative. Din aceste 22 cazuri, 10 au fost cu efect complect: vindecare totală de rele dispoziţii sau inferioritate sufletească; 8 au fost urmate de ameliorări, şi 4 nereuşite.

Sugestia educativă s'a aplicat ca să se vindece *frica*, dispoziţiile către *mânie*, inclinaţiile către *minciună*, alte inclinaţii precoci către rău, şi în fine, pentru desvoltarea facultăţilor intelectuale.

Aceleaşi experienţe s'au repetat şi de *Dr. Bérillon* asupra cazurilor de *minciună irezistibilă*, *cleptomanie*, *cruzime*, *lene* iarăşi invicibilă, *necurăţenie*, *nedisciplină*, *frică*.

Iată concluziile la care ajunge Dr. Bèrillon: „En résumé nos observations personnelles, conformes à celles qui ont été recueillies par d'éminents confrères, au nombre desquels nous citerons particulièrement MM. les docteurs *Bernheim*, *Liébault*, *Auguste Voisin*, *Van Reuterghem*, *Van Eeden*, *Ladame*, *de Jong*, *Westerstrand*, *Moll*, *Herrera*, nous autorisent à formuler les conclusions suivantes: 1) la suggestion amployée rationnellment par des medicins expérimentés et compétents, constitue un agent thérapeutique frequement susceptible d'être appliquè avec avantage en pèdiatrie. 2) Les affections dans lesquelles les indications de la suggestion ont été etablies chez les enfants par des faits rigourleusement observés, sont:

l'incontinence nocturne d'urine;
l'incontenence nocturne et diurne de matières fècales;
les tics nerveux;
le bégaiement;
les terreurs nocturnes,
la chorée rytmique;
l'onanisme irrésistible;
le blèphorospasme;

les attaques convulsives d'hystérie;
les troubles purement fonctionnelles du système nerveux.

La suggestion n'a pas, jusqu'a ce jour, donnée des resultats appréciables dans le traitement de l'idiotie, du crétinisme, de la surdi-mudité. La suggestion, envisagée au point de vue pédagogique, constitue un excelent auxiliaire dans l'éducation des enfants vicieux ou dégénérés. L'emploi de la suggestion doit être résservé pour les cas ou les pédagoques avouent leur complète impuisance. Èile est sur-tout indiquée pour réagir contre les instincts vicieux, les habitudes de mensonge, de cruauté, de vol, de paresse invétérée, de malpropreté, de l'indocilité. de pusilanimité. Le médicin seul sera juge de l'opportunite de l'application de la suggestion contre, ces manifestations mentales qui sont sous la dépendance d'un véritable état pathologique, le plus souvent héréditaire, et, en aucun cas, nous ne conseillons l'usage de la suggestions en pédagogie lorsque l'enfant sera succeptible d'être amendé par les procédés habituels d'éducation".

Dacă se izbuteşte a se vindeca astfel de defecte morale ca: înclinaţia către minciună, hoţie, cruzime, necinste, frică, etc., incontestabil că avem la îndămână un mijloc din cele mai puternice pentru ameliorarea rasei omeneşti.

5. Sugestia şi instinctul. — Cum se explică puterea sugestiei? *Sugestia joacă rolul unui instinct nou.* In ce constă puterea şi natura instinctului? In o impulsiune irezistibilă de a face un act adaptat bine la un scop şi pe care individul nu l-a învăţat dela nimeni. Să se ia orice instinct şi se va vedea că este în el o tendinţă puternică de a realiza ceva, pe care-l doreşte individul, nu ştie pentruce, nici în ce scop. Prin studiu ştiinţific se stabileşte în urmă că scopul e conservarea individului; însă individul nu se gândeşte la acest scop, când lucrează.

Comparaţi natura instinctelor cu a sugestiei. Când i se porunceşte unui copil ipnotizat să facă un lucru, de ex. după ce se va deştepta, să se ducă în bibliotecă, să aleagă o carte anumită şi să

cetească din ea puțin, apoi după ce va ceti o pagină-două, s'o pue la loc ori s'o dea altei persoane; și când copilul, dupăce s'a deșteptat și, după o pauză, pleacă să execute această idee, s'o realizeze, el simte o *nevoe* să se ducă în bibliotecă, și o *dorință* de a ceti cutare carte, și această dorință și-o satisface tocmai dupăce a cetit numărul de pagini comandat; apoi îi vine dorința de a da cartea altei persoane. Cu alte cuvinte, când execută punct cu punct programul dictat de altul și pe care nu-l cunoaște, putem zice că se supune aproape unui instinct, care este, la rândul său, tot un ordin, însă *un ordin ancestral*, o sugestie a generațiilor trecute transmisă prin sistemul nervos.

In locul inclinației spre frică, spre furt, în locul inclinației de a minți, în locul dorinților ce-l fac pe cineva a comite acte rele în mod irezistibil, educația, pe cale medicală, substitue alte dorințe, alte porniri alte dorințe, opuse, tot așa de nerezistibile și de puternice.

Nu avem oare, în aceasta, la îndemână mijlocul de a înfrânge relativ repede unele dispoziții ereditare ce au avut timpul să se desvolte și care sunt în contrazicere cu idealul educației?

Aceste mijloace sunt însă în afară de domeniul pedagogiei, și cazurile la cari se întrebuințează sunt cazuri patologice.

Noi vom avea a ne ocupa cu cazurile obișnuite, cu predispoziții destul de puternice de altmintrelea, dar susceptibile de a se modifica prin mijloacele obișnuite, putând să fie înfrânte și abătute dela calea lor, prin înrâurirea educației, în limitele normalului.

---

6. Revenim cu o observație, asupra reflexiilor relative la problema educabilității.

Ribot, în scrierea sa *L'Hérédite psychologique,* emite ideia că educaţia poate mult asupra *mediocrităţilor,* dar e fără efect în ce priveşte cele două extremităţi, *geniul* de o parte şi *idioţia* de altă parte. Este adevărat că din o natură absolut obtuză, unde nu-s forţe de desvoltat, e greu de făcut ceva de seamă. Educatorul nu e creator, ca Dumnezeu, să facă ceva din nimic; el trebue să aibă *ceva* de desvoltat; când nu există nimic, nu poate face nici el nimic. Iarăşi *ex nihilo nihil fit.*

Dar de ce când există o exuberanţă de forţe, aşa cum se găseşte la genii, educaţia n'ar avea nici o înrâurire? Pentrucă tendinţele geniilor sunt predestinate? Dar am văzut că nu pot fi tendinţe aşa de puternice cari să nu fie influenţabile, modificabile; am văzut că nu se poate susţine pozitiv că la desvoltarea geniului n'a contribuit cu nimic mediul şi că direcţia pe care a apucat-o nu e rezultatul celor două forţe, a forţii subiective, înăscute, pe deoparte, şi a influenţei mediului, de altă parte.

De ce direcţia naturală bună a unui geniu n'ar putea să fie ajutată de educator, şi cea neadmisibilă n'ar putea să fie comprimată? Amintesc legea exerciţiului şi lipsei de exerciţiu, a uzului şi a neuzului.

Ciceron formulează, destul de just, concluzia practică a consideraţiilor de mai sus: *Quae bona sunt fieri meliora possunt doctrina, et quae non optima, aliquo modo acui et corrigi possunt".*

Idee complectată de cunoscutul proverb: *„Non quovis ex ligno fit Mercurius."*

D.

PROBLEMA IDEALULUI IN EDUCAŢIE

Ce formă trebue să se dea personalităţii omeneşti? Care trebue să fie *scopul, idealul* către realizarea căruia trebue să tindă arta educaţiei? Iată una din chestiile fundamentale ale ştiinţei educaţiei.

Necesitatea determinării scopului. — In orice întreprindere practică, trebue să se aibă în vedere, mai mult sau mai puţin clar, ţinta ce se urmăreşte.

Ştiinţele practice, toate artele, toată technica, de orice ordin ar fi, trebue să-şi determine scopul, în vederea căruia au de strâns mijloacele. Pedagogia, ştiinţa educaţiei, cum s'a văzut, e şi ea o ştiinţă practică, şi o artă în aplicaţiile ei concrete. Interesul ei practic este de a educa; deci dintre toate cunoştinţele relative la natura omenească şi ea îşi alege pe acelea cari pot servi ca mijloace în vederea scopului, pe care educatorul se presupune că-l are clar în minte.

Cu toate acestea, adesea în arta educaţiei ni se prezintă spectacolul, neînchipuit de bizar, al unui artist care lucrează fără să ştie ce vrea să facă.

Ce absurd ni s'ar părea un architect care, fără să facă un plan dinainte, fără să aibă în minte nici înălţimea clădirii, nici scopul ei, nici dispoziţia camerilor, nici unde are să fie uşa, fereastra, scara, ar lucra grămădind cărămizi peste cărămizi. N'ar fi de mirare dacă, în astfel de condiţii, ar eşi o casă a cărei uşă să fie în pod şi fereastra în pivniţă.

Deci e de absolută nevoe, şi logică şi practică, să ne lămurim asupra scopului educaţiei.

Idealuri inconştiente de educaţie.

Educatorul este cârmuit în activitatea sa de idealul ce-şi face despre vieaţă, şi acest ideal i-l sugerează concepţia dominantă a timpului său, după care i se modelează vrând-nevrând sufletul şi vieaţa, şi după care caută, în mod natural, să transforme pe cei tineri, încredinţaţi lui spre educare. Nu e nevoie, pentru aceasta, să se formuleze idealul în termeni de doctrină. Concepţia se traduce în acte mai hotărît decât în cuvinte. O trăeşte, dacă n'o exprimă teoreticeşte. Şi aceasta e mai mult, decât dacă ar exprima-o verbal. Căci, în definitiv, orce ar gândi un educator în teorie abstractă despre idealul vieţii, orcum şi-ar formulà el în minte ţinta către care trebue dusă generaţia tânără, un lucru e singur: el va duce tânăra generaţie, vrând-nevrând, către idealul ce trăeşte în el. Aceasta este forţa ce va modela sufletele cu vraja greu de învins, ispititoare, a exemplului viu. Educatorul o aveà în minte or nu un scop clar al operei lui educative: copiii au însă un ideal lămurit de cristalizare sufletească involuntară: îl au în educatorul însuşi, în concepţia de vieaţă întrupată în personalitatea lui. Iar această concepţie e suptă de sufletul educatorului din atmosfera culturală, din aspiraţiile şi credinţele despre vieaţă, despre bine şi rău, şi despre fericire ale timpului în care trăeşte, — cu modificări personale de puţină importanţă pentru tendinţele ei fundamentale.

De aceea, idealurile omenirii, în diferite epoce, au fost şi idealurile educaţiei. Aceste idealuri nu sunt totdeauna şi numai decât exprimate în formule clare şi precise, deduse din teorii filosofice or întemeiate pe consideraţii logice şi ştiinţifice. Ele lucrează, ca

niște forțe naturale, în mod fatal, asupra mentalității educatorului, și prin el asupra naturei copiilor, ca niște puteri vii spirituale, isvorîte din sufletul social în o anumită fază de desvoltare culturală.

Omenirea a fost, în decursul veacurilor, condusă de lumina a două, mult trei, concepții mari despre viață și fericire, trase în contururi mai mult sau puțin clare în conștiința epocelor istorice, dar actualizate destul de vizibil în manifestările caracteristice ale vieței lor.

Acestea sunt: *concepția naturalismului sensualist asiatic*, a *naturalismului activist sau funcțional grec* și a *supranaturalismului creștin*. La acestea s'ar puteà adăuga concepția *modernă*, un amestec eclectic din toate trei.

1. Concepția *sensualismului asiatic* reduce fericirea și idealul vieții la plăcerile isvorîte din satisfacția simțurilor și instinctelor inferioare. Să nu duci lipsă de niciunul din bunurile materiale, să le ai toate din belșug: și mâncare și băutură, și culcuș, și îmbrăcăminte, și avere multă, isvorul și condiția tuturor fericirilor.

2. Concepția *energismului grec*. — Omul trebue să facă să vibreze în el toate coardele vieței, toate instinctele, toate pornirile, tot ce alcătuește ființa lui, nu numai cea fizică, dar și morală. Nu viața în sine, nici bunurile pământești, nici plăcerile formează idealul fericirii omenești, ci exercitarea forțelor trupești și sufletești, a tuturor energiilor naturei omenești, ducă asta chiar la distrugerea individualității.

Găsim (cu Fr. Paulsen) concretizată concepția greacă despre viață, paralel cu cea asiatică, în celebra

convorbire a lui *Solon* cu *Cressu*, povestită de *Herodot*.

Solon se găsia la curtea lui Cressu, care, după ce-l plimbă prin palat şi-i arătă bogăţiile lui nesfârşite, îi zise: „O străine din Atena, s'a dus vestea despre tine până la noi, despre înţelepciunea şi călătoriile tale, că ai vizitat multe ţări pentru ştiinţa ta de filozof. Acum îmi vine în gând să te întreb, dacă ai văzut vreun om, care să ţi se pară mai fericit decât toţi. Dar el întreba asta în credinţa că dânsul era cel mai fericit dintre oameni. Dar Solon nu putea să-i răspundă pe plac şi spuse: Da, Cressu, pe Atenianul Telu. Regele rămase mirat şi întrebă: pentruce numeşti pe Telu ca cel mai fericit? Solon răspunse: Telu trăia într'un timp când mergea bine cetăţii, avea copii buni şi frumoşi, şi a văzut dela ei toţi nepoţii şi toţi i-au trăit; trei bune condiţii, după judecata noastră; şi în cele din urmă avu un sfârşit admirabil: într'o luptă a Atenienilor cu vecinii la Eleusis, unde s'a bătut vitejeşte, silind pe vrăjmaşi să se plece, a găsit cea mai frumoasă moarte. Şi Atenienii l'au îngropat acolo unde a căzut, cu cheltuială din averea publică, şi l'au cinstit mult."

Cressu mai întrebă pe Solon: dar al doilea cine e? Solon nu-l indică nici atunci pe Cressu, ci pe alţi doi tineri greci cari au murit făcând un serviciu mamei lor

Ceeace constituia dar pentru grecul antic idealul vieţii, nu era nici bogăţia, după cum îşi închipuia Cressu, nu era nici viaţa lungă, nici puterea, ca atare; era exercitarea vieţii, îndeplinirea acelei misiuni indicate de natura şi organizaţia individului: a lucra, a lupta, a trăi complect şi a-şi încheia viaţa printr'un act eroic, prin o moarte frumoasă ca ultim

răsunet, ca acord final, cu care se sfârşeşte simfonia existenţei.

3. *Concepţia creştină, medievală despre viaţă.* — Opusă cu concepţia naturalismului grec — fără a mai vorbi de cel asiatic, barbar — e cea *creştină*, medievală; dar aşa de opusă, în cât are foarte mare dreptate *Paulsen* (1), să susţină că trecerea dela lumea antică la creştinism e cea mai mare revoluţie ce s'a văzut în istoria omenirii. Tot ce se credea bun la Greci, s'a prefăcut în rău la creştini, în lumea medievală. Viaţa pământească nu e adevărata viaţă; e numai un mijloc pentru a câştiga o altă viaţă, după moarte, viaţa de veci. Toate instinctele, toate porniriile, toate puterile fiinţei omeneşti sunt rele, căci sunt temelia vieţii aceştia; şi toate trebue stinse, omorîte, spre a realiza fericirea adevărată, viaţa viitoare.

Tot ce ne cere natura noastră individuală e o ispită, e un îndemn al răului, care voeşte să ne facă să pierdem paradisul. Prin urmare, lepădarea completă de această viaţă şi de tot ce inspiră ea, lepădarea de putere, glorie, dreptate, înţelepciune, ştiinţă, de tot, iată idealul. In locul ştiinţei, rezultatul acelei virtuţi antice, numite *înţelepciune*, intră *credinţa* şi încă credinţa în absurd: *„credo quia absurdum"*. In locul preceptului *„neminem laede"*, care însemna a nu permite nimănui să-ţi facă nici ţie nici altuia rău — preceptul justiţiei — intră acum atitudinea de smerenie, de umilinţă, *renunţarea*, atitudine formulată: „dacă cineva îţi dă o palmă, întoarce-i şi celalt obraz." Nu e vorbă, în practică, lumea creştină nu prea s'a ţinut de maxima aceasta, căci impulsiile naturii au fost totdeauna mai puternice decât dogmele şi preceptele. Legea firii se a-

(1) *System der Ethik*, vol. I.

plică mai riguros, decât legile convenţionale dictate de oameni.

4. *In lumea modernă.* — Aceste două concepţii de viaţă diametral opuse, lumea modernă le-a primit ca moştenire istorică. Dela *Renaştere* încoace s'a început o reacţiune în contra concepţiei supranaturaliste a creştinismului. Naturalismul antic reînviază, precum şi individualismul. Insă alături cu individualismul, graţie influenţei creştinismului, s'a păstrat şi spiritul de solidaritate frăţească între oameni. Aşa că ambele tendinţe istorice se găsesc în funcţiune, şi uneori se luptă în spiritul modern.

Acest amestec de tendinţe, care se resimte, în întregul sistem de gândiri şi de porniri al lumii moderne, îl găsim în idealul de educaţie.

O imagine a tendinţelor şi criteriilor deosebite, chiar opuse, de cari se inspiră educaţia, ca oglindire a amestecului de concepţii diferite şi idealuri opuse de vieaţă, o găsim în spectacolul contrazicerilor dela o zi la alta, dela un ceas la alt ceas, între ordinile, prescripţiile şi tendinţele educaţiei.

Jean Paul Richter, descrie cu humor această stare de lucruri.

„Dacă, zice el, variaţiile ascunse ale unui mare număr de părinţi aparţinând mediei spiritelor, ar fi scoase la lumină, aranjate într'un plan de studii, catalogate pentru a servi educaţiei morale a copiilor, ele ar compune un tot de genul acestuia: în prima oară *„morala curată trebue expusă copilului, fie prin mine, fie prin acela cari se însărcinează cu educaţia lui"*; în a doua oară: *„morala mixtă sau morala de utilitate pentru sine însuşi"*; în a treia oară: *„nu vezi că tatăl tău face astfel?"*; în a patra oară: *„eşti mic şi aceasta nu convine decât oamenilor mari"*; în a cin-

cea oară: *„lucru principal este să reușești în lume și să devii ceva în stat"*; în a șasa oară: *„lucrurile eterne, nu cele temporare sunt, cari determină meritul omului"*; în a șeaptea oară; *„deci îndură nedreptatea și ai răbdare"*; în a opta oară: *apără-te vitejește, când ești atacat"*; în a noua oară: *„iubite copile, să nu faci sgomot"*; în a zecea oară: *„un copil nu trebue să stea așa nemișcat"*; în a unsprezecea oară: *„trebue să asculți de părinții tăi"*; a douăsprezecea oară: *„să-ți faci educația tu însu-ți"* [1]).

Idealuri de educație formulate principial.

1. Necesitatea formulării unui ideal anumit de educație; 2. Idealul luat din conformitatea cu natura; 3. Perfecțiunea; 4. Reproducerea unor modele de vieață, luate din istoria omenirii; 5. Formarea pentru timpul și societatea în care se face educația; 6. Renunțarea la determinarea scopului; 7. Înțelesul ultim al diferitelor formulări de scopuri educaționale: conservarea vieții, în înțeles larg, și fericirea; 8. Scopul, în raport cu națiunea și cu omenirea; 9. Idealul educației poporului român.

1. In opera educației nu este suficientă numai călăuzirea nemotivată a luminii vagi, dar cu o putere de atracție cu atât mai mare, care vine din sugestia morală a concepției dominante a unei epoci. Mai ales în timpuri, în cari idealurile epocelor trecute s'au acumulat unele peste altele, în conflicte și tendințe simultane, ca în timpurile noastre, călăuzirea educatorului, lăsată în seama impulsiilor contradictorii ale spiritului public, este plină de riscuri periculoase din cauza urmărilor practice ale unei căi greșite, sau ale unei orientări șovăitoare.

In arta educației e nevoe de un principiu clar, unitar, din care să se poată deduce toate regulele și

(1) Reprodus de *H. Spencer* în scrierea lui „Asupra Educației".

procedările practice şi toate scopurile secundare. Acest principiu poate fi dedus explicit din o concepţie de vieaţă, sau poate presupune, la baza lui, în mod implicit o astfel de concepţie. In orice caz, el trebuie să fie formulat lămurit, precis, consecvent. In construirea unui sistem ştiinţific de educaţie formularea lui este o cerinţă logică neînlăturabilă şi serveşte de piatră fundamentală a întregii clădiri teoretice.

Din o trebuinţă firească a raţiunii, mai toţi gânditorii, cari s'au ocupat cu problema educaţiei, au căutat să dea părerii lor despre idealul educaţiei o expresie determinată, uneori chiar mai multe. Istoria Pedagogiei le înregistrează şi caută să le explice în legătură cu sistemul lor întreg de gândire despre vieaţă şi lume, şi în legătură cu împrejurările concrete ale vieţii sociale din timpul lor. Vom spicui aici câteva din ele, pe cele mai tipice. Şi vom căuta să scoatem din ele înţelesul precis, capabil de a servi de călăuză neîndoioasă în calea activităţii practice a educatorului.

Nicăiri nu se cere ideilor să-şi declare mai exact, mai lămurit, mai hotărît tot înţelesul, cu toate deducţiile lor logice, puse în paralel şi confruntate viguros cu mărturiile realităţii, ca în Pedagogie. Căci în această ştiinţă nu poate fi vorba de simple hipoteze speculative, fără alte sancţiuni, în cazuri de rătăcire, decât acelea cari decurg din controlul critic al logicei sau al adevărurilor obiective, ulterior stabilite. In Pedagogie, orce greşală de scop sau de mijloc are sancţiuni vizibile, mai curând sau mai târziu, prin o influenţă rea asupra realităţilor cu cari se ocupă, anume asupra sufletelor tinere, asupra fiinţei sociale. Iar formulele vagi desorientează acţiunea.

2. Să facem din om aceea ce a vrut natura să facă din el, iată scopul educației. „Quel est le but? C'est celui même de la nature". Aceasta e formula lui Rousseau, care mai are una și mai cunoscută: „întoarceți-vă la natură."

Cum să știm ce urmărește natura, ce scop, în alcătuirea și viața ființei omenești? Are natura scopuri, așa cum are omul în activitatea sa? Asta atârnă de întrebarea: dacă natura are conștiință și trebuințe. E o problemă de ordine metafizică; în discutarea ei părăsim terenul pozitiv al experienței, intrăm în acela al hipotezelor. Pe simple supoziții speculative nu ne putem rezema convingeri practice cu urmări imediate în viață.

Presupunând deslegată afirmativ întrebarea dacă natura poate avea scopuri, mai rămâne de văzut dacă puterile spiritului omenesc, mărginite, pot cuprinde tainele nepătrunse ale infinitului.

Iar dacă e vorba de a determina scopul naturei omenești din observarea manifestărilor acestei naturi, se pune chestia: de care natură omenească ne vom ocupa în această cercetare inductivă? De natura oamenilor din ce timp, din ce continent, din care țară? Sau a tuturor de pretutindeni și de totdeauna? O sarcină fără sfârșit, și cu o țintă nehotărîtă, și fără rezultat practic. In diferite timpuri și locuri natura a vrut altceva cu oamenii, dacă ne uităm la felul lor de viață, la idealurile urmărite conștient or inconștient.

O singură cale pare deschisă educatorului spre a vedea, într'un caz concret, ce voește natura să facă dintr'un copil oarecare. Aceasta e să observe pur și simplu desfășurarea ei, în absolută libertate, să lase copilul a crește în voe absolut liberă, ne influențat de nimeni din afară. Adică să renunțe de fapt la e-

ducare. Silit de necesitatea consecinței logice, *Rousseau* trage, în adevăr, această concluzie. La întrebarea: ce să facem ca să realizăm omul ideal? El răspunde scurt: „să nu faci nimic."

Dar atunci trebue să fii sigur că firea copilului, lăsată să se desvolte singură de la sine, va duce la rezultate bune, *Rousseau* afirmă și aceasta. Natura este bună în esența ei. Numai omul o pervertește, intervenind și abătând-o dela calea ei adevărată.

De fapt, optimismul acesta metafizic al lui Rousseau nu s'a menținut în practică. In opera lui *Emile*, care ar fi fost inutilă, dacă nu ar fi fost nevoie de educație, se găsesc la tot pasul povețe cum să se influențeze mai *cuminte* natura copilului, respectând legile ei.

A influența în mod rațional, bazat pe cunoașterea exactă a naturei sufletului, nu însemnează însă a nu influența deloc.

„Intoarcerea la natură" capătă astfel un alt înțeles mai precis: să cauți a respecta legile naturei în educație. Era o formulă care se adresa ca un strigăt de revoltă, mai ales în contra convenționalismului și artificialului de care suferea educația vechiului regim din zilele lui Rousseau. Ea are aplicații numeroase. Dar nu desleagă chestia scopului; indică mai mult felul mijloacelor.

3. Unii au zis să căutăm a realiză în om *perfecțiunea*. Dela Platon și până azi se aude această ideie sub diferite forme. Se cere educatorului să ducă pe om la *perfecție*. Platon se exprima astfel: „Educația are de scop a da corpului și sufletului frumusețea și perfecțiunea de care sunt susceptibile."

Scopul sună frumos, n'are decât un cusur: e vag. Ce va să zică a fi perfect? A îndeplini toate condi-

ţiile şi calităţile necesare scopului pentru care ceva e făcut. Educatorul, căruia i se pune înainte ca ideal să tindă a realiza în om perfecţiunea, are dreptul să întrebe: ce condiţii şi calităţi trebue, anume, să îndeplinească omul, ca să fie perfect? Şi ca să răspundă hotărît la aceasta, e necesar să se lămurească altă întrebare: care e scopul pentru care e făcut omul? Dacă se spune şi se recunoaşte scopul general al vieţii omeneşti, impus de natură, atunci s'ar putea determina că perfecţiunea umană stă în îndeplinirea cutăror calităţi şi condiţii, cari dau omului posibilitatea de a realiza acel scop.

Dar, s'a văzut, e greu să se arate ce scop ar fi avut natura în producerea omului. Revenim la neajunsurile concepţiei finaliste de mai sus.

A face să atârne activitatea practică a educaţiei, de soluţia acestei probleme, este a supune interesele urgente şi reale ale societăţii la capriţiile fantaziei metafizice.

4. Găsim în istoria educaţiei şi scopuri ce au un coprins determinat. Se pune înaintea educatorului un model cunoscut, aproape concret, şi i se zice: după acest model să formezi omul. Astfel s'a pus în evul mediu, şi în toată pedagogia creştină, ca model *Christ*.

In timpul *Renaşterii*, odată cu admiraţia pentru viaţă şi cultura antică, s'a născut un alt ideal de formaţie omenească, alt principiu, *principiul anticităţei clasice*. Asemenea în neo-humanismul secolului 18-lea, se punea ca ideal desvoltarea armonică a omului după tipul arătat de elinitatea clasică.

5. Dintre scopurile arătate până aci, cele două dintâiu, formale, erau lipsite de coprins. Cele din

urmă, concrete, pot fi scopuri potrivite pentru un timp şi o societate anumită. Dar fiecare timp şi societate are dreptul a-şi croi un plan de viaţă. Acest drept derivă din acela de a trăi, de a se forma după o concepţie de viaţă priincioasă lor.

Atunci dar idealul educaţiei să fie de căutat în tendinţa de a forma pe oameni *pentru timpul şi societatea* în care se face educaţia?

Ce se înţelege prin: „a forma oamenii pentru timp şi societate?" A-i „adapta" numai decât la felul şi forma actuală a vieţei sociale? Înţelesul acesta ar fi admisibil atunci, când am avea o societate ideală; însă, cum suntem convinşi că idealul nu e o realitate azi, nu putem admite că educaţia trebuie să formeze pe oameni *numai pentru timpul lor*, în sensul de a-i identifica cu starea culturală a mediului în care trăesc.

O semnificaţie mai largă a acelei aşi formule ar fi a-i adapta la *tendinţele culturale* ale societăţii, a-i îndrepta către direcţia generală pe care cugetătorii, filozofii, istoricii, sociologii au constatat că iea şi trebue să iea societatea în desvolatrea ei.

Ar mai însemna: să se studieze mai întâiu societatea spre a se vedea lipsurile, nevoia, imperfecţia ei într'un moment dat, şi a se educa oameni în vederea societăţei, astfel ca să devie îndreptători ai acestor defecte şi lipsuri, să ridice situaţia societăţii în lupta pentru viaţă, s'o apropie de ideal.

Greutatea problemei apare sub altă formă. Care e norma, ce ne arată direcţia în care evoluiază o societate? Cum se cunoaşte idealul după care trebue să judecăm?

6. Unii pedagogi au renunţat complect a mai căuta acest ideal, pe consideraţia că eticienii nu se înţeleg

între ei în ce privește idealul vieții. Din această neînțelegere s'a tras concluzia că nu se poate fixa un ideal, pentrucă înșiși specialiștii nu-l pot fixa. Astfel *Schleiermacher*, unul din pedagogii filosofi germani, tocmai pe această considerare renunță la punerea idealului în educație. *Bain*, de asemenea, crede că nu trebue pedagogul să-și piarză vremea cu determinarea scopului, el are de căutat numai doar mijloacele educației.

In această renunțare la căutarea scopului se implică o contrazicere evidentă. Nu putem alege mijloace până nu avem un scop.

7. Dar, în fond, nu există așa de mari deosebiri în fixarea mintală a idealului pe cât există în formularea lui verbală. Neînțelegerea e mai mult în termeni, decât în cuprinsul logic al ideilor. Dacă unii spun că idealul e *perfecțiunea*, alții că e *„viața completă"* (*H. Spencer*, bunăoară), analizându-se precis sensul cugetării lor, se vede că aproape același lucru îl voesc cu toții.

In fond, orice societate, ca și orice ființă vietuitoare, are un scop pe care-l urmărește, conștient ori inconștient: *conservarea și fericirea*. Și orice sistem de etică formulează, în un limbaj sau altul, această tendință puternică, instinctivă a vieței. Cuvintele *perfect, perfecțiune, perfecționare* nu pot avea o semnificație acceptabilă decât în înțelesul posedării a cât se poate mai multe și mai proprii calități pentru viață și fericire.

Asemenea, nu poate avea semnificația acceptabilă cuvântul pus de alți eticieni, că omul trebue a trăi „conform cu natura" și să realizeze scopul creării sale, decât că: trebue să i se perfecționeze *acele* forțe și calități, cu cari natura l-a înzestrat în selec-

ţia ei seculară pentru viaţă şi pentru fericire. *Conservarea*, prin urmare, şi *fericirea* se găsesc ca principiu la baza fiecărui sistem filozofic de pedagogie. „Viaţa complectă" nu poate avea nici ea altă semnificare.

8. Insă dacă principiul e unul şi acelaş, în general, aplicaţiile lui variază. Aplicaţiile le vedem mai întâi variind, de-l considerăm în raport cu *totalitatea* fiinţelor omeneşti. Omenirea, a căutat, negreşit, în toate timpurile să se conserve şi să realizeze o fericire. Insă vedeţi, în diferite epoci istorice, pe căi deosebite s'a căutat acest ideal comun întregei desvoltări omeneşti. In fiecare epocă binele s'a considerat în altceva; omenirea şi-a pus fericirea în altă activitate.

Precum omenirea, ca tot, a variat în aplicarea principiului, tot astfel incontestabil şi societăţile parţiale, se vor găsi variind, în această privinţă, nu numai în decursul timpului, dar chiar şi în acelaş timp, dela una la alta. Aşa în cât scopul educaţiei şi idealul de viaţă, într'o anumită epocă le vom găsi deosebite dela popor la popor, după cum deosebite sunt la acelaş popor şi la omenirea întreagă în diferite epoce.

Naţionalism şi cosmopolitism. — Un popor îşi înţelege binele vieţei sau în conformitate cu evoluţia general omenească, ori în contrazicere cu această direcţie. Chiar în partea lui de ideal, comună cu idealul general omenesc, un popor poate să difere de un altul, pentru cuvântul că sunt mai multe moduri de a realzia idealul general omenesc.

Omenirea progresează în două direcţii: prin unirea popoarelor, prin armonizarea lor, prin întinderea simpatiei şi lărgirea înfrăţirii universale. Aceasta e

funcțiunea de integrare a vieții. Dar, deosebit de asta mai este de considerat, ca element al propășirii universale, desvoltarea particulară a fiecărui popor în ce are el individual, specific lui. Aceasta nu e în contrazicere cu tendințele progresului omenirii. Din contră, prin individualizare etnică se multiplică, se diversifică formele de viață. După cum un organism e cu atât mai perfect, cu cât e mai diferențiat, și cu cât aceste diferințe funcționale sunt mai armonic unificate între ele, tot așa și cu omenirea. Culmea progresului se va realiza atunci, când unitatea armonică de viață a omenirii se va manifesta într'o infinitate de forme vitale, după natura proprie fiecărui popor, și când toate popoarele se vor simți înfrățite în colaborare pentru realizarea *aceluiaș scop* comun de propășire general omenească. Cultivarea unei naționalități, pornită din impulsul iubirii de patrie, stă în acord perfect cu iubirea generală de omenire. Numai degenerarea sentimentului național în *șovinism* — ce implică asuprirea altor forme de viață — stă în conflict cu iubirea generală de omenire.

Ceva mai mult: *patriotismul* e condiția și semnul iubirii de omenire. E utopic și absurd să neglijezi aceea ce poți face pentru o țară, sub pretext că vrei să ridici întreaga omenire deodată la ideal. Aceasta e povestea neputinciosului sau leneșului din basmele populare care, nevoind sau nefiind în stare să aducă apa cu donița, zicea că scopul lui e să aducă puțul întreg, și în loc să care lemne cu căruța dela pădure, zicea că voește să aducă pădurea întreagă acasă. Și ce frumos zicea Christ: „Dacă nu iubești pe fratele tău, pe care îl vezi, cum o să iubești pe Dumnezeu, pe care nu l'ai văzut niciodată."

9. *Idealul actual al poporului român.* — Pentru menținerea, afirmarea și propășirea sa, fiecare popor are de îndeplinit anumite condiții speciale de adaptare la viață, impuse de locul și rolul său istoric în omenire. Fiecare deci e ținut a-și determina singur idealul de viață și de educație. Dar la determinarea idealului, nu inteligența are rolul principal. Idealul, scopul se pune de voință. Inteligența nu face decât să culeagă mijloacele ce pot realiza acest scop.

Noi, în viața noastră națională de azi, avem un scop determinat, voim *ceva* anumit.

Dacă n'ar fi să amintim decât două direcții ale acestui ideal: 1) consolidarea unirii tuturor Românilor în statul național al României Mari, consolidare în toate direcțiile și formele vieții publice, și 2) ridicarea atât din punct de vedere economic cât și cultural, a stratului de jos — a țărănimii, a poporului întreg românesc — ținte din ce în ce mai clare în conștiința publică, — tot am fi îndreptățiți să declarăm că avem un ideal determinat, precis, ideal deosebit în ceva specific de idealul altor națiuni și pentru realizarea căruia s'a lucrat și se va lucra continuu. Educatorul român nu poate să-l ignoreze. Ar însemna, altfel, că lucrează pentru oameni din alte stele, din altă parte a universului, iar nu pentru anumiți oameni determinați în timp și spațiu.

Educația și desvoltarea vieții.

1. Scopul educației pus în desvoltarea vieței, în sens larg și complect; 2. Acordarea vieții individuale și sociale; 3. Armonizarea cu interesele spirituale și materiale ale societății.

1. In acord cu mai toate scopurile educaționale formulate până aci, s'ar mai putea zice: *a educa este a desvolta în individ puterile vitale cari stau în a*

cord cu tendinţele evoluţiei sociale. Sau: *a educa e a desvolta în om natura socială,* atrofiind pe cea primitiv egoistă şi sălbatică. Sau: *a realiza în individ intenţiile evoluţiei sociale.* Sau: *a adapta pe individ la condiţiile progresului în omenire.* Sau în fine: *a desvolta viaţa.*

„A desvolta viaţa" se pare vag, coprinzând multe şi de toate, şi nimic determinat. Insă, cercetând mai deaproape adevăratul şi întregul cuprins al acestui cuvânt, am putea vedea că formula scurtată, *a desvolta viaţa,* s'ar puteà luà şi ca normă în educaţie, ca ideal. Toate proprietăţile şi forţele, ce alcătuesc, susţin, desvoltă viaţa sunt toate necesare, toate îşi au rolul lor, din punctul de vedere general biologic.

2. Viaţa însă e de două feluri: individuală şi socială.

A desvolta *viaţa în genere,* înseamnă prin urmare a le desvolta pe amândouă, punându-le în acord: şi acest acord să fie în avantajul vieţii totului. Individul s'a născut şi a crescut nu ca o fiinţă izolată, fără legături cu totul social, ci aşa cum se naşte şi creşte o frunză din ramura unui copac. E o parte din un tot organic. Viaţa lui se determină şi izvorăşte din viaţa totului; viaţa lui influenţează, la rândul ei, viaţa totului. De aci urmează că, în majoritatea imensă a cazurilor normale, forţele vitale ale individului sunt, dela naştere, în acord cu condiţiile vieţii sociale.

Opera educatorului, atunci când se vorbeşte de a *desvolta viaţa,* ar consta în a accentua raporturile armonice existente organiceşte între cele două vieţi, *a unifica viaţa individuală şi socială.* Din această unificare va progresà viaţa în genere; iar din exercitarea

funcţiunilor ei va ieşi o sporire de fericire şi pentru individ şi pentru societate. Căci nu e forţă care, exercitându-se, să nu producă plăcere. Dar aceste forţe ce se exercită în individ, procurându-i lui fericire, sunt în acelaş timp forţe isvorîte şi crescute din însăşi constituţia socială. Ele vor funcţiona deci şi în interesul vieţii sociale. Astfel, viaţa individulă desvoltându-se prin exercitarea forţelor ei normale, prin aceasta chiar se vor desvoltă şi puterile ce condiţionează viaţa socială. Pentru exemplificarea acestui acord *teleologic*, gândiţi-vă la un organism individual, şi anume la funcţiunea unui organ în legătură lui cu viaţa organismului întreg. Un plămân perfect, o inimă ce funcţionează bine, funcţionează bine nu numai în sensul că-şi îndeplineşte sarcina sa specială, rolul său determinat, dar şi în sensul că din această funcţiune normală rezultă un bine pentru întregul organism din care face parte acel organ. E o concordanţă de scopuri, o armonie teleologică între funcţiunea normală a unei părţi şi buna ei stare şi între viaţa normală şi buna stare a totului.

Aproape tot în acest raport găsim pe om, ca individ, faţă cu societatea. Funcţiunea normală a forţelor lui întregi, care îl face pe el fericit, cade *de regulă*, în acord cu buna stare generală a societăţii. Am zis *de regulă;* raportul nu e fără excepţii şi nu e absolut, pentrucă organizmul social, în starea de evoluţie în care se găseşte azi, n'a ajuns să se armonizeze în toate părţile lui aşa cum sunt armonizate părţile unui organism individual; evoluţia lui n'a ajuns aşa de departe. Această evoluţie iperorganică e încă pe cale de realizare şi toate idealurile de propăşire culturală, ce se pun clar-conştiente ori vag instinctive, tind către acest scop: de a face un

pas mai departe către armonizarea părților constitutive ale societății, de a stabili legături mai intime între viața individului și viața totului, a face ca din funcțiunile bio-psihologice normale ale fiecărui om și din fericirea lui dobândită astfel să rezulte fericirea totului social, a omenirii.

Iată tendința generală în care trebue căutat scopul educației. Nu ne putem abate dela dânsa, fără să ne rătăcim, dacă o pierdem din vedere.

Formula scopului educației, or-care ar fi, trebue să cuprinză cerința de a pune viața indivizilor în acord cu marea tendință a evoluției universale, tradusă în legi de biologie socială.

In formarea oamenilor, educatorul trebue să caute a pune de acord viața lor individuală, în liniamentele dominante ale complexității lor particulare, cu cerințele vieții generale a sistemului social, din care fac parte.

Viața socială fiind de două feluri, *spirituală* și *materială*, orientarea formulării scopului educației e indicată.

Viața spirituală a unei societăți se manifestă prin știință, artă, filosofie, poezie, credințe religioase. Viața materială, constând în bogăția și buna ei stare fizică, se realizează prin mijloacele ei technice și economice de producere și distribuție, prin industrie, agricultură, comerț.

A desvolta natura unui om în armonie cu evoluția vieții sociale, ar însemna, prin urmare, a-i pregăti funcțiunile vieții lui pentru aceste categorii de scopuri și forme ale vieții sociale, pentru viața spirituală și cea materială.

A pregăti armonizarea vieții individuale cu cea

socială, înseamnă a desvolta în om: 1) acele facultăți sufletești cari au ca funcțiune participarea la viața spirituală a societății; și 2) a-i da un rost activ în organismul social, o carieră.

Nici una din aceste două părți ale vieții social-umane complecte nu poate lipsi.

Specialistul, de orce categorie și orcât de perfect ar fi, dacă e lipsit de legătura necesară cu viața culturală generală a timpului și mediului, dacă e străin de creațiile frumosului, de cuceririle adevărului, de orizontul credinților înalte filosofice, religioase, duce o viață săracă sufletește, lipsită de lumina spirituală a epocei, și trece din o semi-conștiință aproape vegetativă la neființă, fără a bănui măcar adâncimile de viață ale totului în care și din care trăește.

Pe de altă parte, acela care ar fi orientat în adevărurile înalte științifice și filosofice ale omenirii, s'ar delecta de frumusețile artei, ar urmări până și ca diletant mișcările spiritului epocei, ținându-se în curent cu tot ce apare nou în literatură, știință, artă, cu descoperirile în toate direcțiile, dar n'ar lua parte activă la nici-una din ele, și nu și-ar găsi rostul lui de muncă anumită, în nici un loc determinat al diferențierii funcțiunilor sociale, nici în domeniul îndeletnicirilor inteligenței, nici în acela al productivității materiale, acela ar ieși de asemenea din ordinea normală a elementelor ce compun organismul social, ca părți constitutive și funcționale ale lui.

Oamenii ce duc viață sufletească, orcât de intensă, fără să producă nimic, și oamenii ce produc fără a ști pentru ce, spre ce scop general omenesc, fără a cunoaște rostul lor în lume, sunt de o potrivă de incomplecți.

Educația trebue să formeze oameni întregi.

E.

CARACTERIZAREA EDUCAȚIEI PRIN DETERMINAREA SCOPULUI ȘI MIJLOACELOR EI.

Ținând seamă de lămuririle date până aci, și în limita posibilităților îngăduite de natura omenească și de cauzalitatea internă și externă, s'ar putea defini educația în următorii termeni, indispensabili pentru precizarea și complectarea înțelesului ei.

A educa înseamnă a exercita conștient și intenționat, cu plan și cu metodă, o înrâurire asupra omului în scopul de a forma din el un isvor statornic de fericire și pentru societăți și pentru el însuși:

a) *desvoltându-i și disciplinându-i inteligența, afectivitatea și voința prin conformarea lor funcțională la legile logice, morale și estetice.*

b) *Dându-i-se* odată cu aceste deprinderi normale de funcțiuni sufletești generale, *o anumită specializare de activitate, în urma căreia individul să devină, în organismul social, un membru util* și necesar, conștient de rolul său în mecanismul vieții totale.

Nici o notă din această caracterizare nu poate lipsi, fără a distruge noțiunea.

O influențare asupra omului, făcută *inconștient și neintenționat*, e o simplă înrâurire oarecare, nu o lucrare de educație propriu zisă. Mediul cosmic, poziția geografică, clima, natura peisagiului, influen-

ţează, desigur, într'un mod oarecare, asupra sistemului nervos asupra funcţiunilor psiho-fizice, dar fără să ştie cum şi de ce, în mod inconştient şi fără intenţie. A vorbi aci de o acţiune educativă, ca de opera unui educator, care ştie ce vrea şi ce face, e un abuz de cuvinte. Se poate întrebuinţa, în astfel de cazuri, numai în mod liber şi fără pretenţie de precizare ştiinţifică, termenul de *educare*.

Chiar dacă influenţa ar veni din partea unei fiinţe conştiente, dar în mod *neintenţionat*, tot n'am avea fenomenul unei acţiuni de educare, ca în cazul, bunioară, al influenţei unei convorbiri trecătoare sau unei lecturi, unui discurs sau unei conferinţe. Efectul acestora poate fi durabil; dar acţiunea aceasta pur *accidentală* nu intră în categoria unei opere educative.

Educatorul, ca atare, are înaintea minţii un *scop*, pe care îl urmăreşte stăruitor, după un *plan* croit în linii mari de mai înainte, şi cu mijloace chibzuite şi alese în vederea efectului lor, deci cu o *metodă* determinată, care ştie că duce sau crede că duce la scopul urmărit cu intenţie, care adaugă la o modificare de azi, alta nouă de mâine, cauzată de o influenţă continuată în adins, ca o prelungire sistematică a unei cauzalităţi, în vederea unei creşteri organice, treptate, în direcţia realizării unui tip anumit de vieaţă.

Şi această înrâurire trebue exercitată asupra omului, ca să aibă caracterul moral al educaţiei.

Natura scopului urmărit în acţiunea de înrâurire asupra animalelor, schimbă cu totul însuşirea ei, din educare în *dresaj*.

Scopul ultim al educaţiei nu poate fi decât acela al vieţii: *fericirea*. Spiritul îndoielii şi umbrele ne-

înțelegerei se pot întinde asupra tuturor aspirațiilor, asupra tuturor noțiunilor și idealurilor. Toate pot fi supuse discuției, toate pot fi atinse de critică. Un lucru rămâne neîndoios, în mijlocul îndoielii celei mai riguroase, este, cum spunea *Descartes*, faptul însuși al îndoielii, și în dânsul starea de suflet care o constitue, cugetarea. *Dubito, ergo cogito.* Acel *cogito*, într'un sens mai larg, coprinde existența conștiinței ca atare. De existența conștiinței noastre, de existența noastră ca ființă simțitoare, nu ne putem îndoi și din tot coprinsul conștiinței, elementul cel mai puțin supus iluziilor, este acela care alcătuește starea afectivă: durerea sau mulțumirea vieții.

Ce este fericirea ? E o chestie mai întâiu de psihologie, dar mai presus de toate o chestie de etică.

Psihologicește se stabilește că fericirea este escedentul final al stărilor de conștiință plăcute asupra celor neplăcute.

Din punct de vedere moral, e acordul cugetului împăcat cu ideia datoriei împlinite, care pune în armonie fericirea vieții individuale cu vieața socială, cu vieața unei țări, unui neam, a omenirii.

A face din om un isvor statornic de fericire pentru societate și pentru el, asta însemnează. Și acest ideal, ca țintă ultimă a muncei educatorului, este lumina călăuzitoare ce stă mai presus de orce în activitatea lui.

A-l face pe om să se simtă fericit, îndeplinind acte și funcțiuni ce duc la fericirea generală, iată culmea concepției finaliste a artei de a educa.

Realizând astfel fericirea individuală în acord cu cea socială se tinde la stabilirea acelei organizații ideale, care stă ca țintă și îndrumare a progresului.

Armonizarea individualului și socialului într'o funcționare cu puterea de corespondență exactă a unui

reflex conștient, e departe de a se vedea în starea biologică socială de azi.

Tendințele altruiste ale omului, tot atât de primordiale și de congenitale ca și cele egoiste, n'au ajuns la predominare nediscutabilă. Se găsesc încă multe și destul de mari conflicte între ele și cele antisociale sau egoiste. Totuși procesul desvoltării lor se află mereu în creștere, în mod firesc, din cauza intereselor sociale tot mai evidente și din cauza operei educative tot mai conștiente de scopul și menirea ei.

Cu timpul partea social-umană altruistă va predomina, odată, în organismul sufletesc individual, și armonizarea fericirii personale cu ceeace alcătuește temeiul fericirii totale, se va stabili tot mai puternic. Semne de posibilitatea prevalării intereselor altruiste asupra instinctului de conservare individuală se întâlnesc în istorie ca pilde și dovezi premergătoare ale identificării individului trecător cu socialul etern. Numele lui Socrate și Christos sunt simbolurile acestei evoluții istorice a naturei omenești.

Caracterizarea ideii educației prin arătarea scopului, a implicat logic și arătarea mijloacelor.

Aceste două noțiuni se leagă indisolubil. In concepera lor efectuăm, drept vorbind, un singur act de cugetare. Despărțirea lor e rezultatul unei analize ajutătoare a cercetării.

In o știință practică de felul pedagogiei, înlănțuirea scopurilor și mijloacelor se ține așa de strânsă într'un tot legat, în definitiv, de scopul ultim, încât, în lucrarea de analiză a spiritului ne putem opri atenția asupra unui fragment din lanț, și să privim astfel un raport parțial între un scop secundar și un mijloc corespunzător.

La întrebarea: cum se realizează scopul ultim al educației, care e și scopul vieții, fericirea, venia imediat în minte seria mijloacelor generale și speciale: 1) desvoltarea și disciplinarea facultăților după legile normative etice, logice, estetice, fiziologice, pentru deprinderea funcționării sufletului după legile dreptei gândiri, cumpănitei emoționalități, justei hotărîri și activități, și 2) specializarea individului la una din activitățile sociale ale diviziunii muncei pentru menținerea și intensificarea vieții social-umane totale.

Aceste mijloace cari duc la realizarea scopului final, devin, la rândul lor, în opera finalistă a educației, o țintă, un scop, — un scop secundar, față cu cel ultim, dar așa de important, încât realizarea lui condiționează pe a celui suprem.

Organizarea mintală, morală, afectivă a omului, ca mijloc pentru atingerea scopului din urmă, devine în mod firesc un scop mai special al atenției și activității educatorului. Și se poate pune întrebarea, dacă pentru opera pedagogică, în sine, acest scop, secundar în marea alcătuire a scării erarhice de scopuri și mijloace, nu devine *scopul special pedagogic, scopul imediat al educației*, scop superior, față cu întreaga ordine de activități subordonate cari, întrebuințate ca mijloace, duc direct or indirect la realizarea lui.

Principalul este ca înlănțuirea logică, sau mai just *teleologică*, să fie clară.

In ce privește specializarea socială: este evident că, pentru realizarea scopului complect al vieții și al progresului, individul nu trebue să contribue numai la integrarea socială, ci și la diferențiarea ei evolutivă. Fiecare om să aibă un rost util în meca-

nismul vieţii totale, să muncească productiv în o ramură a activităţii sociale. Când se acordă omului respectul cuvenit şi se pricep rosturile alcătuirii sociale, nici-o profesie nu poate fi desconsiderată. Esenţialul, în această ordine de idei, e ca omul să-şi aleagă o carieră potrivită cu aptitudinile sale, folositoare societăţii. Toată harta drumurilor către profesiunile speciale ce alcătuesc viaţa complexă a diviziunii muncei sociale, atât de ordine intelectuală cât şi de ordine material-economică, stă deschisă înaintea inclinaţiilor lui. Educaţia profesională, în şcolile speciale dela cele mai de jos până la cele mai înalte, dela micile meserii şi meşteşuguri inferioare, până la îndeletnicirile technicei înalte şi până la carierile liberale, are menirea de a îndeplini această latură a scopului educaţiei.

Rezultatul imediat al mijloacelor generale de educaţie s'ar putea socoti ca scop, sub denumirea luată din cugetarea lui **John Locke**, *libertate*, şi anume, privind în cele trei aspecte ale vieţii sufleteşti: *libertatea inteligenţei*, *libertatea voinţei*, *libertatea sentimentului*.

Toate la un loc alcătuesc *personalitatea* umană.

Ce însemnează „libertatea inteligenţei"? Inteligenţa e liberă atunci, când e în stare a funcţiona astfel ca să-şi poată atinge scopul existenţei sale: adevărul. Când ignoranţa, când prejudiţiul sau lipsa de exerciţiu împiedică funcţiunea normală a spiritului, al cărui rost este aflarea adevărului, inteligenţa e oprită din mersul ei firesc, nu e liberă. A elibera inteligenţa nu însemnează numai a-i da cunoştinţele necesare despre lume, ci a o face să funcţioneze după legile logice. Pornirea de a trage concluzii pripite din premise necontrolate e un obstacol la în-

deplinirea rostului firesc al găsirii adevărului, ca și prejudițiile ce pun înaintea minții criterii falșe de adevăr luate din pasiuni, sentimente, tradiții. O inteligență liberă este aceea care funcționează statornic după normele rațiunii, conchizând just din date conforme cu realitatea obiectivă și cu axiomele nediscutabile ale rațiunii.

Libertatea voinței constă, despre partea pur psihologică, în putința de a ne determina nu după impulsiile momentane ale impresiilor și excitațiilor sensoriale, nu după îndemnurile imperioase ale instinctelor și părerilor actuale, ci de reprezentările și considerațiunile mai abstracte și mai înalte ale rațiunii, după planuri de viitor, dictate de un rezultat al deliberării. Iar despre partea morală, libertatea voinței este constanța ei concordonță cu cerințele datoriei, ale legii morale.

Și *afectivitatea*, prin analogia luată dela felul de a fi normativ al celorlalte facultăți, își are *libera* ei funcționare, precum și o funcționare tulbure și încătușată de piedici puse în calea scopului ei biologic. Rostul ei natural este de a judeca și aprecia lucrurile și fenomenele, lumea și viața, în raport cu fericirea și idealul, cu ceeace corespunde adevărului adânc vital. Toate sentimentele, dela cele mai simple până la cele mai complexe, au acest rost, care e cu atât mai înalt, cu cât se ridică în calitate intelectuală și în comprehensiune cosmică, și cu cât pătrunde mai adânc în constituția intimă, în taina mistică a naturei lucrurilor, ca sentimentul moral, estetic și religios.

Toate își au legile și normele lor, la cari se supun feluritele afectivități, când își îndeplinesc funcțiunea lor în mod desăvârșit. E firesc să zicem că, în ca-

zul când nu-şi îndeplineşte, din cauza unor piedici, rostul său firesc, afectivitatea nu funcţionează liber.

Rezumând consideraţiile de mai sus, s'ar putea zice:

„A educa" e a influenţa omul intenţional, cu plan şi metodă în scopul de a creşte în el puterile vitale, fizice şi psihice, exercitându-le după normele teleologice ale genezei lor fireşti, desvoltând astfel viaţa în genere şi făcând în definitiv din individ o cauză de armonie socială şi un isvor de fericire pentru el şi pentru societate.

Explicaţia cauzală a acestei posibilităţi se găseşte uşor: 1) în faptul că exercitarea funcţiunilor normale ale vieţii produce prin ea însuşi, o stare de conştiinţă plăcută, un element de fericire; şi 2) acele facultăţi biologice individuale, fiind născute din evoluţia omului ca fiinţă *socială*, sunt condiţionate de viaţa socială şi în acelaş timp condiţii biologice necesare ale societăţii.

Educare şi mecanizare.

Personalitatea umană.

1. In timpul din urmă s'a auzit, din diferite părţi, plângerea că opera educaţiei, care urmăreşte un ideal general în formarea omului, cu metodă şi cu sistem, duce la *distrugerea personalităţii*. Ea uniformează viaţa după un calapod comun, apasă rezorturile originale şi caracteristice ale individualităţilor, le supune la tortura nivelării forţate, le deprinde cu manifestări ce nu decurg în mod spontan, liber şi natural din constituţia şi firea lor particulară, le *mecanizează*.

Aceasta ar fi forma sub care plângerea s'ar ridica

contra or cărui sistem de educaţie, în contra oricărei fixări de scopuri şi de mijloace sau de metode în formarea oamenilor.

Se semnalează, în principiu, nepotrivirea, ba chiar conflictul între educaţie şi liberă desvoltare naturală.

Pe altă cale se revine la ne-intervenţionismul lui Rousseau. Natura trebue lăsată în voia ei să se desvolte liber, după dispoziţiile şi indicaţiile înnăscute în fiecare individ. Căci dela natură totul e bun şi perfect, şi totul se strică şi degenerează în mâinile omului. Deci la întrebarea ce trebue să facă educatorul ca să formeze omul ideal, răspunsul lui Rousseau era: „Nimic!" Să lase natura să-şi facă singură opera ei, după idealul înscris în pornirile genetice ale fie-căruia. Şi astfel se va realiza cristalizarea prototipului celui mai perfect, după planul înscris în taină predestinaţiei organice a fiecăruia, taină pe care educatorul, ca privitor din afară, n'o poate pătrunde în adâncul ei, ci poate s'o constate în manifestările ei parţiale, cari cel mult trebue să-i servească a o cunoaşte, sau cel puţin a o bănui, dar nu pentru a o schimba şi pentru a o respecta.

Este vechea utopie a secolului al 18-lea, născută din imperfecta cunoaştere a naturei omeneşti, pe deoparte, şi din ignorarea raportului ei către idealul vieţii.

Dacă se admite, — cea-ce observaţia serioasă constată şi ştiinţele antropologice confirmă necontenit, — că natura omenească nu este, din naştere, perfect bună, că omul se naşte cu apucături şi inclinaţii cari nu sunt toate deopotrivă admisibile şi lăudabile, că unele din porniri şi manifestări merită aprobare şi încurajare, altele nu; atunci, dela început se recunoaşte că natura omenească trebue supravegheată în desvoltarea ei, că unele manifestări, soco-

tite ca vătămătoare, dacă ar deveni deprinderi, trebuesc oprite, altele, considerate ca binefăcătoare, trebuesc provocate și menținute spre a deveni habitudini. Și aceasta presupune două lucruri, întâiu un *ideal*, care să servească de criteriu în alegerea manifestărilor *bune* din cele *rele*; și al doilea aplicarea unor mijloace efective în conducerea naturei omenești, bazate pe legile constituției și funcționării ei psiho-fizice.

Amândouă la un loc alcătuesc un sistem de educație, și deci de *știință pedagogică*.

2. *Se ucide prin educație personalitatea?*

Concluzia nu e coprinsă, în mod necesar, în concepția sistemului de educație însuși.

Eventualități întâmplătoare ca niște accidente, nu pot fi luate ca urmări firești fatale.

Se poate întâmpla, ca în fața educatorului să apară mici individualități omenești, cu apucături ereditare funeste, și destul de vizibil pronunțate, acăror desvoltare ar fi o nenorocire și pentru individ și pentru societate.

Datoria educatorului e să caute a împedica creșterea răului.

Uneori reușește să îndrepteze o greșală a naturei, alte ori nu reușește.

Să presupunem că a isbutit, grație legii uzului și a neuzului, să atrofieze pornirile vătămătoare și poate chiar să altoiască, în locul lor, alte inclinații și deprinderi bune.

Desigur că atunci vom avea înaintea noastră un rezultat, care nu seamănă tocmai cu figura morală ce ar fi avut individul lăsat în libera desvoltare a naturei lui înnăscute. E întocmai acelaș rezultat pe care ni-l prezintă îngrijirile medicale, cari, în

urma unei curi sau unei operaţii, ne arată fotografia unui rachitic sau unui ofticos îndreptat, care nu mai seamănă cu înfăţişarea ce avea înainte de a fi supus îngrijirii ştiinţifice şi artei medicale.

E drept că omul, în cazul acesta, are o personalitate, care nu e în tocmai cea croită de nişte dispoziţii native. E alta, pe care noi o credem şi o numim *mai bună*.

Cine ar putea să strige că această transformare e un sacrilegiu, că s'a distrus o personalitate ? Cine ar putea fi aşa de absurd să încurajeze creşterea unor apucături răufăcătoare, numai pentru că sunt naturale, şi să le prefere unor normale condiţii de vieaţă complectă în acord cu cerinţele biologice ale mediului social ?

Personalitatea umană este, negreşit, în genere, un lucru nobil şi sfânt ; dar nu este, *în orce caz, mai presus de orce.*

Unii cântă papagaliceşte, după **Goethe,** care a zis, inspirat şi el din cugetarea lui Rousseau : „cea mai înaltă fericire a fiinţelor pământeşti este personalitatea."

Şi desigur aşa şi este, când esteriorizarea trăită a tendinţelor personale, în deplina lor desfăşurare şi realizare, însemnează intensificarea vieţii *totale*, în supremul acord între fericirea individuală şi socială.

Dar aceasta nu se întâmplă totdeauna. Şi deşi psihologiceşte cea mai înaltă fericire a unui Neron, a unui Borgia stă tot în libera deslănţuire a pornirilor personalităţii, nu-mi închipuesc că poate exista un om de cultură şi de cugetare, conştient de consecvenţa logică şi etică a afirmărilor sale, care să susţină că realizarea unei fericiri neroniane poate fi ad-

misă ca scop și îngăduită ca ideal în desvoltarea unei personalități.

Valoarea etică a personalității umane, și deci dreptul ei la respect, stă în acordul ei cu interesele superioare sociale, cu adevăratele condiții biologice și cu legile evoluției omenirii.

E drept că sunt personalități puternice, cari prin intuiția morală a geniului, întrevăd și croesc drumuri mari pentru societate și se pun, prin aceasta, în conflict cu momentul istoric al vieții unei epoci, căzând poate jertfă acestei atitudini de profeți și de eroi.

Dar atunci, chiar răstigniți pe cruce, înțeleg și simt, ca Christos, că biata omenire, care-i răstignește, nu vede și nu-și înțelege propriile ei interese, ei știu că se jertfesc pentru binele lumii, știu că viața lor reprezintă adevărata linie de desvoltare a omenirii; și când viziunea lor e confirmată ulterior de experiența istorică, omenirea salută în ei pe călăuzele ei morale, pe „mântuitorii" sufletelor și fericirii adevărate.

Aceste cazuri excepționale sunt relativ rare. Mersul înainte al omenirii spre mai bine se face de regulă încet, treptat, pas cu pas, pe nebăgate în seamă, uneori chiar cu vremelnice stări pe loc, dacă nu chiar cu simțitoare dări îndărăt.

Punerea de acord cu idealurile timpului și țării, după concepția celei mai curate conștiințe și cugetări, dă personalității umane criteriul obișnuit al valorii și al dreptului său la ființă.

Această acordare a personalității cu idealul etic o urmărește educația.

3. Teama că opera educativă distruge personalitatea e iluzorie.

Mai întâiu, pentru cuvântul că la copii personalitatea, ca atare, nu există încă; ea se formează treptat; cu cât privim firea copilului în vârstă mai fragedă, cu atât caracterele personalității dispar. Omul nu se naște cu o personalitate gata făcută; și ceeace nu există, nu poți să distrugi.

In al doilea rând, dintre elementele constitutive ale personalității sunt unele pe cari educația nu are interesul și uneori nici putința de a le modifica. Astfel sunt condițiile fiziologice generale, *cenestezia*, a cărei schimbare în adevăr ar ucide personalitatea și ar da naștere alteia, așa cum au dovedit cazurile patologice de alterare și de alternare a personalității, cazurile de dublă personalitate, cazurile de alienație mintală.

Dintre condițiile psihologice, cea mai esențială, *conștiința unității și identității eului*, este asemenea în afară de raza interesului acțiunii modificatoare a educatorului.

Celelalte elemente constitutive ale personalității, — anumite tendințe și habitudini de voință, anumite feluri de valorificare prin sentimente față de lume și de viață, anumite moduri de gândire, de concepție, de credință, de aspirații către un ideal, toate strâns legate unitar într'o sinteză a conștiinței de sine, — sunt produse parte ale creșterii naturale și ale experienței individuale, parte produse ale influenților din afară, dintre cari cea mai efectivă, pentrucă și întru cât e mai statornică, mai sistematică, mai finalist alcătuită și condusă, e acțiunea educației.

Fie că elementele empirice ale personalității și le adună individul singur din sugestiile necontrolate ale mediului, fie că le capătă în mod metodic în călăuzirea instituțiilor de educație, ele au menirea de a

constitui și împlini liniile conturului caracteristic al unei personalități.

Dintre toate, cele mai de seamă sunt idealurile vieții; și, întru cât ele pot fi inspirate din afară, desigur isvorul de inspirație al școlii, al educației, se bucură de o lumină mai curată, decât aceia al străzii, al agitațiilor vieții publice, și se bazează pe o experiență istorică mai largă și pe un sentiment de solidaritate umană mai sănătoasă, decât sugestiile fără soliditate critică și rațională prinse de pela întruniri și din ziare și articole de revistă, cetite repede și impresionist, cum au fost probabil și scrise, fără fundament științific, fără un criteriu clar și consecvent.

Desigur idealurile sunt elaborate în forul interior insondabil al tendințelor voinței personale.

Dar influențele din afară au un efect adesea hotărîtor, fie în evocarea și intensificarea conștiinței lor, când ele cad de acord, în mod spontan, cu directivele idealului educației, fie în temperarea avântului lor pătimaș, și inhibirea, dacă nu chiar schimbarea lor, când e cazul nenorocit al unui conflict între pornirile din năuntru și idealul obiectiv.

Ceeace este mai adânc sădit în constituția personalității, și deci mai greu, dacă nu imposibil de modificat, nu cade în sfera interesului și adesea nici în putința de înrâurire a educației.

Partea supusă modificărilor empirice ale influențelor din afară, e prin definiție lipsită de caracterul predestinării, și deci susceptibilă a fi opera or a întâmplării oarbe or a unei intenții meditate și responsabile, sub inspirația călăuzitoare a unor principii, în acord cu idealurile culturei și conștiinței timpului.

Şi într'un caz şi în altul, personalitatea se află în proces de constituire şi de realizare ; ea nu vine gata formată, în contact cu influenţa cauzelor esterioare, ci vine cel mult cu unele predispoziţii şi tendinţe vagi, cari caută în mediu hrană, încurajare, condiţii prielnice spre a se exercita şi a se exterioriza, luând astfel fiinţă reală. Când mediul nu le formează stimulentul îndemnului prielnic, ele tânjesc, vegetează, şi din lipsă de hrană se ofilesc, se atrofiază ; în orce caz se „închircesc", sub o formă lipsită de vitalitate funcţională.

Aceasta este legea biologică a formării personalităţii în procesul empiric al genezei reale.

Şcoala şi educaţia, prin urmare, cât stă în putinţa ei de a influenţa natura omenească, nu distruge ci contribue la formarea deplină a personalităţii.

Negreşit, într'o direcţie şi după o formă concepută de mai înainte şi clar expusă, când opera ei se îndeplineşte după regulele unei arte serioase, bazate pe datele ştiinţei.

In scriitori, nuvelişti, romancieri, poeţi, critici literari, gânditori impresionişti, diletanţi în ale filosofiei, cari, fără să fi aprofundat în special problemele educaţiei în raportul lor logic dintre ele, unele cu altele, şi dintre ele şi celelalte ştiinţe auxiliare, nu e de mirare că se poate formula ideea alarmantă şi sensaţională că şcoala şi educaţia modernă, sub singura formă posibilă a existenţei ei, anume ca sistem de acţiuni metodice îndreptate către realizarea unui scop, e o impietate în contra naturei şi o mecanizare a vieţii. Cât timp aceste plângeri beletristice sunt exprimate de un Tolstoi, de un Maxim Gorki, or de un scriitor oarecare cu talent, într'un articol de inspiraţie literară sau în o broşură sgomo-

toasă, lucrul rămâne în regiunea emoţiilor trecătoare ale artei şi ale poeziei. Un oftat de moment, un „o fi", însoţit de o clătinare echivocă din cap, şi îţi vezi mai departe de îndeletnicirile obligate ale îndatoririlor vieţii.

Dar rezultatul e cu totul altul, când o astfel de cugetare, luată în serios, în o ţară incultă, credulă şi naivă, devine, în loc de un prilej de discuţii teoretice, cu caracter mai mult sau mai puţin academic, şi interesant fie ca serioasă cercetare a minţii, fie ca prilej de joc amuzant al inteligenţei, devine o sinistră glumă, o încercare de punere în practică şi de organizare a vieţii copiilor şi tinerimii, după principiul respectării voinţei şi personalităţii minorilor iresponsabili, ca ceva sacrosant!

Tot nenorocita şi periculoasa biată Rusie a trebuit să servească de teren de experiment pedagogic al acestei utopii.

In şcolile — dacă se mai pot numi astfel — ale anarhiei sovietice — ar fi o profanare a cuvântului „Republică", să o numim astfel — copiii sunt în adevăr atât de „respectaţi" în voinţa şi hotărîrile lor, încât se cârmuesc singuri, învaţă ce vor, cât vor, la cine vor, şi cum vor; „îşi fac de cap", pe românește. Cine cunoaşte desordinea, murdăria, viţiile, boalele, stricăciunea minţilor şi a moravurilor, haosul anarhiei sovietice din şcolile de peste Nistru, vede unde duce consecventa aplicare a principiilor de educaţie bazate pe respectul superstiţios al liberei manifestări a voinţei şi al aşa zisei „personalităţi" a copiilor.

Cu o generaţie astfel formată mi-e teamă că se va adeveri despre nenorocita noastră mare vecină: „rătăcirea din urmă va fi mai mare decât cea dintâiu."

Cine nu vede că la baza rătăcirii teoretice, care a tras după sine pe cea practică, se găsesc două greşeli de cugetare: 1) că orce personalitate, orcum ar fi, trebue respectată, ca ceva sfânt; şi 2) că şi copiii au deja o personalitate formată.

4. Pe lângă aceste două greşeli se mai poate semnala o a treia, anume că influenţa educaţiei este atot puternică. In teama că şcoala şi educaţia destrug personalitatea, această vechie eroare iese chiar mai clar în evidenţă, — după ce o arăţi.

Căci numai dacă se consideră, în adevăr, copiii, aduşi pe băncile şcolii, ca un material amorf, din care poţi să faci ce vrei, ca din o ceară moale, numai atunci poţi să te plângi că uniformizarea culturei, a educaţiei şi a instrucţiei, aplicată, relativ în acelaş fel, asupra tuturor, dă ca rezultat fatal nivelarea naturelor turnate în acelaş „calapod."

Chestiunea puterii educaţiei a fost discutată aiurea, în alt capitol. Ea se reduce la rezultanta raportului dintre două puteri: a acţiunii educative din afară, şi a factorului ereditar, din năuntru. Nu e absolută, e relativă; şi uneori această relativitate e foarte redusă.

Sunt naturi individuale în cari impulsiile ereditare năuntrice sunt de o impetuozitate şi de o perseverenţă îndărătnică, greu ba uneori imposibil de învins.

Astfel sunt unii criminali din naştere, şi geniile. Asupra acestora educaţia poate face foarte puţin sau nimic. Despre ei în adevăr, se poate spune, ceeace Schopenhauer afirma despre caracter, în genere: toate luminile ce le dai sunt numai mijloace puse la îndemâna lor pentru realizarea scopurilor lor proprii, sunt alimente ce ajută numai la desvoltarea lor

după un tip propriu, înnăscut şi immutabil. Sfaturile ce le dai, le întăresc, dacă sunt cerute de organismul lor sufletesc ; cad alăturea de ei, dacă îl contrazic; sunt primite şi asimilate or respinse şi eliminate, după gradul de afinitate ce au cu liniile si dinamica cresterii lor naturale, cu direcţia desvoltării lor subiective.

Pentru geniile bune, negreşit această relativ slabă şi condiţionată înrâurire a educaţiei nu e nici un rău ; e chiar în ordinea teleologică a progresului vieţii totale să fie aşa.

E regretabilă însă slăbiciunea puterii educative faţă de naturile criminale şi perverse. Dacă ar fi mai accentuată şi s'ar putea concepe o intensificare mai efectivă a educaţiei, în acest caz, n'ar fi nici un păcat.

Mai este o categorie de constituţii individuale, asupra cărora educaţia e fără putere, măsurând efectul ei cu ce ar dori şi ar fi bine să producă. Aceştia sunt idioţii, naturile de o imperfecţie şi sărăcie psihofizică dusă până la anomalie. Unde nu e nimic, nu poţi face nimic. *Ex nihilo nihil fit.*

La o extremă avem în faţă o exuberanţă de putere subiectivă, la alta o penurie.

Intre aceste două extreme, este marea masă a naturilor obişnuite, a individualităţilor general normale, cari alcătuesc fondul comun al umanităţii.

Nici ele nu sunt lipsite de porniri personale ereditare; dar acestea sunt cantitativ divers accentuate, în total mai slabe decât la genii şi criminali înnăscuţi.

In măsură cu gradul de energie al factorului ereditar se îndeplineşte şi efectul înrâuririi educaţiei: la unii mai mult, la alţii mai puţin, totdeauna în o proporţie inegală, în acord cu inegalitate naturală înnăscută a puterilor ereditare.

Acelaş raport formulat mai sus se repetă şi aici în proporţii şi condiţii deosebite.

Acolo unde, subiectiv, e relativ mai puţină forţă impulsivă vitală, educaţia împlineşte lipsa, substituind directivele sale, dând voinţei anumite deprinderi de acţiune, îndreptate către un ideal de viaţă.

Acolo unde dinamismul năuntric este mai viguros, îl stimulează prin înrâurirea sa, când amândouă merg pe acelaş drum; caută să-l înhibeze, pe cât poate, dacă merg în direcţii opuse. Şi desigur, având a face cu naturi relativ mijlocii, rezultatele vor fi ceva mai pronunţate decât în cazul criminalilor şi geniilor.

Unde este calamitatea înrâuririi educaţiei?

Acolo unde există dela natură o putere hotărîtă şi categorică, n'o poate răsturna; voinţa naturei îşi face drum, luând în calea ei ce-i foloseşte, înlăturând ce o contrariază.

Unde dela natură e puţin şi slab, afirmaţie nehotărîtă, şovăitoare, ea îşi plasează mai din plin opera sa. N'a stricat, n'a distrus nimic. A creaţ, când a putut, nu din nimic, ci din elementele oferite de natură.

Uniformizarea efectului în orce caz e departe. Chiar de a fi internaţionată, e nerealizabilă.

5. Dar, intervenind astfel în starea de fapt a naturei, stârnind unele funcţiuni vitale, oprind altele, croind firii un drum pe care nu l'ar fi urmat, lăsată în voia ei, educaţia *mecanizează vieaţa?*

Ce va să zică asta? Ce însemnează „a mecaniza" vieaţa? După înţelesul obişnuit al cuvântului, ar însemna a transforma o alcătuire funcţională din conştientă în inconştientă, în o înjghebare de acte au-

tomatice, aşa cum ni se prezintă mai toată vieaţa fiziologică. Corpul îşi îndeplineşte funcţiunile vitale, destul de complicate, ca un perfect automat, care nu aşteaptă deliberările şi hotărîrile conştiinţei, ca să-şi facă rostul său biologic. Şi respiraţia, şi circulaţia, şi procesele digestiei, asimilării, se săvârşesc în mod mecanic.

Mecanizarea vieţii fizice, cel puţin, a voit-o şi a făptuit-o însăşi natura creatoare.

Procesul acesta de mecanizare să fie oare o condiţie şi un rezultat necesar şi al educaţiei sufleteşti? *Gustave Le Bon* o afirmă. Acest gânditor crede că a educa însemnează a transforma conştientul în inconştient. Ceeace se îndeplinia înainte cu intenţie, cu căutări şi încercări grele, cu stângăcii ce necesitau încordarea atenţiei, deci intensificarea conştiinţei, se va îndeplini treptat cu mai mare înlesnire, graţie deprinderii, care duce în cele din urmă la stadiul unei înfăptuiri automatice, la o mecanizare a vieţii, adică.

Şi revolta în contra acestui rezultat ar fi o ridicare în contra educaţiei însăşi.

Aşa ar fi, dacă întreaga sferă a operei educaţiei ar duce la trecerea din conştient în inconştient, şi dacă, acolo unde se face aceasta, în mod firesc, ar fi o nenorocire, care să merite a provoca revolta şi lacrimile noastre.

Există o regiune a vieţii sufleteşti, în care procesul prefacerii conştientului în inconştient este vizibil şi se poate constata uşor: acestea sunt fenomenele activiste,

O parte însemnată a acestei regiuni psihice se caracterizează prin automatism: actele reflexe, în prima linie, de o natură absolut mecanică.

Actele instinctive, numite şi refexe secundare, au

incontestabil un ecou şi o causalitate psihologică, evident conştientă. Se poate distinge însă şi la ele o latură de inconştient: ideia scopului lor biologic, destul de clară în sistemul constituirii lor finaliste, lipseşte din conştiinţă.

Cum, sub ce formă se află în inconştient? E altă chestiune. Aci se deschide marea problemă a existenţei şi naturei *fenomenelor psihice inconştiente.*

O mecanizare, de al doilea grad, se constată dar şi la aceste însemnate fenomene ale vieţii sufleteşti, la instincte, constituite, după unii, din trecerea treptată a conştientului în inconştient, în decursul generaţiior, cari au transmis una alteia, prin moştenire unele acţiuni de adaptare biologică la mediu, acţiuni devenite mai lesnicioase pentru urmaşi decât pentru străbuni, cari le-au săvârşit întâiu cu riscurile şi greutăţile primelor experienţe. Aceasta este, cel puţin, una din explicaţiile genesei instinctelor [1]).

Atât reflexele cât şi instinctele sunt categorii de sisteme de acţiuni înnăscute, date prin organizaţie.

In contra acestora cine s'ar putea ridica să le condamne ca un produs al mecanizării? Fără ele nu ar fi posibilă viaţa. Ele sunt produsul adaptării seculare a fiinţelor la condiţiile vieţii, sunt opera educaţiei naturei, opera evoluţiei.

Sunt alte categorii de acte, cu caracter automatic, cari, de data aceasta, sunt rezultatul voinţei omeneşti: acestea sunt deprinderile, habitudinile.

Acţiuni, cari la început, căutate cu intenţie, din cauza uiltităţii lor biologice, sau din capriciu, s'au îndeplinit cu greu, executându-se cu încordare de atenţie voluntară, ajung în urmă, prin repetare deasă şi îndelungată, să se săvârşească automatic,—fără să

[1]) Atât asupra *Inconştientului* cât şi asupra Naturei şi Originei *Instinctelor*, să se vadă *Psihologia* subsemnatului, la capitolele respective.

ne mai dăm osteneala de a le voi—în mod mecanic, atunci când sunt cerute de împrejurările obişnuite.

Habitudinile sunt acţiuni reflexe câştigate. Evident că sunt o parte din voinţă mecanizată. Dar acesta e un proces natural nu numai al educaţiei, ca influenţă din afară, ci al orcărei exercitări sistematice şi persistente, care dă omului îndemânare în toate ramurile şi direcţiile practice ale vieţii şi ale technicei.

A renunţa la ele, ar însemna a renunţa la o însemnată parte a prăpăşirii omeneşti.

Deci acolo unde se realizează mecanizarea de un fel şi de un grad oarecare, descoperim o proprietate biologică din cele mai utile propăşirii.

5. Dar trebue să mai observăm că nu se produce acest proces de mecanizare, în sensul de „inconştiinţificare" — ca să facem şi noi un barbarism—în *toată* sfera operei educative.

Formarea voinţei superioare, a voinţei determinate de motive raţionale, a voinţei „libere", libere pentru că se sustrage dela cauzalitatea inferioară a exerciţiilor sensoriale şi a pornirilor instinctive, e o întinsă lucrare de exerciţiu al sufletului, care, de sigur, în loc să ducă la eclipsa comodă a mecanizării inconştiente, adânceşte şi intensifică frământarea conştientă a momentului vieţii, încordează cugetarea pentru cântărirea motivelor în deliberare, şi cere şi sentimentului o cât mai justă apreciere a lor pentru alegerea unei hotărîri chibzuite, în acord cât mai desăvârşit cu scopul acţiunii.

Dacă se capătă, prin exerciţiu, această deprindere de a lucra în urma unei deliberări serioase, în urma unei cumpănirii deliberate a motivelor, educaţia voinţei a reuşit a forma o voinţă tare şi superioară; dar cantitatea de conştiinţă, dacă poate părea mai

mică prin repeziciunea funcțională a deprinderii, e departe de a se apropia de inconștient. Deprinderea reflexiunii și deliberării, mai degrabă duce la o trebuință organică a sufletului de a lucra în deplină conștiință de scopuri și de mijloace.

Încă și mai puțin se poate găsi mecanizarea inconștientă în desvoltarea și educarea inteligenței și a sentimentului însuși.

Definiția educației, dată de Gustave Le Bon, este greșită, în această privință ; și, chiar dacă s'ar potrivi naturei lucrurilor, obiecțiunea adusă educației, că mecanizează viața, tot ar rămânea capricioasă și puțin serioasă, ca orce obiecție adusă unei legi naturale.

6. Dacă plângerea că școala și educația distrug personalitatea își reduce înțelesul la atât : că nu se ține seamă, pe cât ar trebui, de aptitudinile personale deosebite ; că în masa mare de elevi ai unei clase nu se caută să se distingă, cu interes și pricepere, diferitele particularități caracteristice ale sufletelor și să îndrepteze acțiunea asupra înrâuririi lor, modificându-se după fiecare caz special, spre a scoate din fiecare individ maximul de efect educativ în direcția idealului; dacă atât lucru voește să se pună în evidență, plângerea nu e nouă, și nu se aplică în special școlii și educației moderne; spiritul pedagogic a semnalat-o de mult; întrucât era și mai îndreptățită decât în prezent, și cu atât mai îndreptățită cu cât ne ridicăm mai sus pe linia veacurilor, spre începuturile culturei omenești. Astăzi pedagogia, cu cât e mai științifică și cu cât își întemeiază opera sa pe datele mai certe ale psihologiei, începând dela J. J. Rousseau, cu atât cere mai imperios cunoașterea mai aprofundată a sufletului vârstelor și a individualităților încredin-

țate educației, cere adaptarea influenței educative la firea personală a fiecăruia.

E drept că din revărsarea unei lumini de cultură comună asupra unei mulțimi de suflete, fiecare, în mod spontan, își alege partea de hrană ce-i convine caracterului său psihic și absoarbe asimilând, după legile creșterii sale personale, influențele din afară, așa cum absorb din același aer și din același pământ diferitele plante substanțele hrănitoare ce le convin și le transformă după cerințele firii lor particulare, realizând cu ele diversele forme de structură, de ramificație, de frunze, și de flori, și desvoltând roduri deosebite.

Totuși o specială atenție acordată particularităților de fire al fiecărui om, e un deziderat superior, care se înfățișează ca un imperativ pedagogic.

Cum și cât se poate realiza această cerință educativă în sistemul educației colective, când masele de copii ale democrației moderne bat la ușile școlilor, și sunt aduse cu sila să intre, cât pot să încapă, în ele?

E o chestiune, nu de teorie pedagogică, ci de organizare practică a educației publice, în institute de stat.

Două condiții se impun cu puterea evidenței: 1) ca educatorii să fie cât mai pregătiți, prin orientare teoretică și prin exercițiu practic, pentru sarcina lor, și 2) ca numărul elevilor încredințați unui educator să nu covârșească puterile de apercepere, să nu facă imposibilă cunoașterea aprofundată a personalității elevilor.

Desvoltarea condițiilor practice de realizare a unei idei generale ne-ar face să ieșim din sfera preocupărilor pur teoretice a problemelor pedagogiei filosofice.

F.

DETERMINAREA IDEALULUI DUPĂ ŢARĂ ŞI EPOCĂ.

— Probleme de pedagogie socială —

In cercetarea abstract filosofică a idealului educaţiei s'au căutat să se fixeze acele note comune şi neschimbătoare, cari convin, în anumite limite, omului ca om, pe cât posibil indiferent de spaţiu şi de timp.

Sunt date constitutive esenţiale ale ideii de om, ca fiinţă deosebită în lumea fiinţelor organice şi animale, şi ca fiinţă socială; precum sunt condiţii necesare de vieaţă individuală şi socială, cari indică natura raporturilor dintre om şi mediul uman înconjurător, şi deci felul însuşirilor cerute pentru individ, ca funcţiuni biosociale, şi ca părţi integrante din idealul educaţiei lui.

Dar, cum s'a mai observat la începutul acestei scrieri, educatorul nu e chemat a forma omul abstract, nedeterminat după loc şi timp. El va educă fiii unui popor, unei naţiuni anumite, fiii unei ţări, în o epocă anumită.

Fără a trece peste cadrul general al idealului vieţii omeneşti, ca atare, în limitele lui, fiecare ţară concepe un ideal special de vieaţă potrivit cu nevoile şi aspiraţiile sale, într'un timp dat.

Acestui ideal naţional care se schimbă dela epocă

la epocă în cerinţele lui particulare, după împrejurările istorice culturale, după faza desvoltării etnice, o condiţie absolută i se pune din partea factorilor hotărîtori ai propăşirii, cari garantează în definitiv realizarea lui: să nu contrazică interesele şi condiţiile evoluţiei generale a omenirii, să meargă în direcţia idealului general al desvoltării societăţii umane, ca tot.

Ţările, stăpânite orbeşte de un egoism exclusivist şi feroce, cari nu văd înaintea lor îngrădirea raporturilor de drepturi egale între popoare, cari nu văd mai pe sus de interesul lor îngust nimic superior, şi cari pun patima şi ambiţia lor etnică mai pe sus de orce, se ciocnesc de fatalitatea Dreptăţii universale şi se prăbuşesc. Exemplul Austriei lui Franz Iosef, cel cu „Popoarele mele", şi al Germaniei lui Wilhelm II, cel cu „Und jetzt rasch!...", este o lecţie de morală, aspră dar meritată, pe care justiţia immanentă a evoluţiei istorice o dă popoarelor şi statelor cari calcă legile idealului umanităţii.

Mergând în direcţia acestui ideal general omenesc, neamul românesc şi-a formulat, treptat şi modest, în diferitele momente ale vieţii sale istorice, aspiraţiile, cari, constituind pentru sine condiţii de vieaţă normală şi dreaptă, alcătuiau cerinţele unui ideal naţional, şi în acelaş timp general uman, potrivit lui şi epocei lui.

Sub inspiraţia trebuinţei, la început vag simţită, în subconştient, şi abia murmurată pe alocurea, a unei vieţi etnice integral unite şi libere, s'a accentuat şi s'a realizat mai întâiu unirea celor două principate, Muntenia sau Valachia şi Moldova, într'un singur stat, care şi-a cucerit Independenţa.

După îndeplinirea acestui moment, s'a accentuat tot mai energic necesitatea Unirii celei mari, a unirii

tuturor Românilor, din toate provinciile subjugate de străini, cu România liberă, într'un singur stat etnic.

Şi acest vis — căci se considera ca un *vis*, atât era de greu să-ţi închipuieşti isvodirea lui în curând — a devenit acum realitate.

Rând pe rând aceste faze naturale ale desvoltării noastre etnice au fluturat înaintea minţii şi conştiinţei generaţiilor ca un dor arzător şi ca un ideal de dreptate.

Ele au constituit elementele constituitive ale unei călăuze sufleteşti, care inspira gândul şi graiul profesorului şi da tinerimii, însetate de ideal, o directivă de înălţare morală, şi o perspectivă măreaţă trebuinţelor ei de jertfă.

Amândouă cerinţele noastre naţionale au stat în acord vizibil cu marele imperativ etic al Dreptăţii şi Evoluţiei universale.

Acum, aspiraţiile ce constituesc notele noului ideal, născut din nevoile momentului, sunt altele.

România Nouă, România Mare, abia înjghebată ca stat etnic unitar şi liber, îşi pregăteşte mersul său istoric înainte.

Greutăţile inerente repedei sale creşteri şi măririi sale dorite, îndreptăţite, dar neaşteptate sigur şi aşa curând, pun probleme noui, accentuiază trebuinţe vitale noui, cari formulează pentru România întregului neam românesc *un ideal istoric nou*.

El răsare în cugetarea tuturor. Conştiinţa etnică îl sugerează, îl şopteşte, îl strigă.

El rezultă din condiţiile şi raporturile interne şi externe ale vieţii noului stat.

Urmărind fixarea idealului educaţiei, pedagogia trebue să facă, vrând nevrând, o excursie în domeniul

momentului istoric al vieții naționale. Legăturile ei cu istoria, sociologia, politica, în sens larg și științific, ies astfel în evidență.

Câteva linii generale, în cadrul cărora se impune a căuta o nouă orientare a directivelor noastre culturale, nu scapă nici unui observator cât de puțin atent la desfășurarea evenimentelor dominante ale epocei.

Frații Români, ce s'au dorit de veacuri, după prima lor caldă îmbrățișare de întâlnire și unire caută să-și așeze o viață trainică în comun, pe gândiri și simțiri comune de frați de același lege, de același sânge, și cu același destin istoric, cu aceași misiune morală în lume.

Se deschide era apropierii și unificării sufletești, lepădând fiecare tot ce ar putea să le împedece înțelegerea adâncă și reciprocă, mici rămășițe trecătoare și neobservate înainte, ale trecutului ce i-au despărțit.

Un îndreptar sufletesc comun li se ridică înaintea cugetului, oglindindu-se cu toții în isvorul curat al culturei latine ce curge dela obârșia lor străbună obștească.

Preocuparea, mai mult decât problema, *consolidării unirii*, iată formula consacrată.

Țâșnită spontan din dorul tuturor, unificarea sufletească prin cultură comună, baza consolidării unirii, este un ideal moral național, sprijinit de inspirațiile idealului moral universal, și realizarea lui atârnă numai de noi.

Numai dușmanii rău-voitori ai neamului pot să-l invidieze și să caute a-i pune piedici.

La consolidarea acestui raport dintre frați, se adaugă, între condițiile vieții interne, preocuparea relativă la raportul dintre Români deoparte și locui-

torii străini, de alta, între statul român şi aşa zisele *„minorităţi"*.

Problemă nouă, care, pe lângă laturea sa politică, are şi un caracter moral.

Noul stat al României Mari, astfel constituit, îşi delimitează fiinţa sa în afară, atingându-se fiziceşte cu fiinţa altor state şi popoare, iar spiritual cu atâtea feluri de culturi diferite, cari vin trecând, ca entităţi spirituale, toate graniţele până la dânsul, ca să-i aducă ceva din sufletul altor naţiuni.

Dela raporturile şi influenţele acestor vecinătăţi, unele tangibile, altele imponderabile, atârnă vieaţa şi soarta României.

Criteriul unei orientări juste face parte din conştiinţa instinctului său de conservare şi, prin aceasta, din idealul călăuzitor al ţării şi al tinerelor ei generaţii.

Se cuvine să insistăm puţin asupra acestor directive culturale ale vieţii naţionale în momentul istoric în care ne găsim.

I.

1. Goethe spune că toate poeziile lui au fost „poezii de ocazie". „Au fost provocate de împrejurări şi au rădăcinile lor în realitatea din afară. Nu pun nici un preţ pe poeziile plăsmuite din aer."

Dacă poezia trainică este cea *trăită*, dacă fantazia poetului are nevoie să se pună în contact cu realitatea vie, ca să poată crea, sau, cum spune simbolic Edmond Rostand în „Chantecler", să se pună „en contact avec la bonne terre", ca să poată cânta acel cântec biruitor

„...qu'on reçoit du sol natal comme une sève;"

dacă operele celei mai libere facultăți combinative ies din raporturile cu împrejurările concrete ale lumii, cine se mai îndoește că atunci când e vorba de a da vieții o formă și o îndrumare mai potrivită cu normele ei de desvoltare, atunci când e vorba de a stabili echilibrul influențelor reciproce dintre om și mediu, în scopul conservării și perfecțiunii vieții, că opera culturei și a educației, în sfârșit, dacă vrea să fie efectivă și durabilă, va trebui să țină seamă și de legile vieții și de natura mediului, în sensul cel mai coprinzător al cuvântului?

A ține seamă de condițiile mediului, în sensul larg al cuvântului, înseamnă a-și orienta străduințele culturale și educative după împrejurările etnice, morale, politice, istorice ale societății în care și pentru care lucrezi.

Când poetul, în o creație neperitoare, exprimă o stare a sa de suflet, el dă unui moment trecător al vieții sale atributul eternității — pe cât se poate vorbi de eternitate în chestii și lucruri pământești.

Omul de știință, stabilind natura unor raporturi dintre fenomene ce se întâlnesc în contingență trecătoare, fixează pentru clipa istorică linia vieții, trasă din datele realității complexe a momentului social, și dă astfel operei sale eficacitatea și trăinicia adevărului, care se teme tot așa de puțin ca și frumosul de dintele vecinic și a toate distrugător al timpului.

Știința educației, când își orientează problemele sale practice, scopurile și mijloacele sale, după nevoile mari, caracteristice și durabile ale realității sociale, devine pedagogie socială.

Pedagogia socială nu are de obiect al studiului său teoretic și al influenței sale practice, direct societatea ca tot, pentru modificarea și îndrumarea ei.

Aceasta cade în sfera de intenţii şi de acţiune a sociologiei şi politicei.

Iar dacă totuşi atributul de *social* ne duce mintea la un raport de influenţă asupra întregei societăţi, ca unitate de vieaţă colectivă, restrângem acest înţeles asupra acelei înrâuriri ce se poate exercita, mai adânc şi durabil, prin îmbunătăţirea fizică, sufletească, morală adusă generaţiilor tinere, rădăcina şi isvorul energiilor virtuale ale societăţii viitoare.

Platon face pedagogie socială în „Statul" sau „Republica" sa, când, ţinând seamă de defectele dominante ale mediului social contimporan, de egocentrismul dezastros al unor porniri individuale particulariste, a căutat să schimbe mentalitatea şi tendinţele timpului concepând un sistem de educaţie, care să disciplineze individualismul exagerat, să reducă fiecare forţă particulară la rolul unui element de construcţie al clădirii sociale totale, să întoarcă directiva tendinţelor şi să le prefacă din centrifugale în centripetale, şi să asigure traiul armonic al inegalităţilor de natură cari, în mod fatal, devin inegalităţi de trepte şi clase sociale.

Pedagogie socială făcea Marea Revoluţie franceză când, prin glasul lui **Mirabeau** şi al lui **Telleyrand** în Constituantă şi apoi, cu mai multă intensitate, prin acela al lui **Condorcet** în Legislativă, cerea ca ideile de *egalitate, libertate, fraternitate,* în numele cărora se răsturnase lumea veche social-politică, să pătrunză, în adevărul lor înţeles, în spiritul poporului, prin o răspândire cât mai depărtată a instrucţiei în straturile adânci sociale; şi tot aşa, când, prin glasul lui **Lakanal** în Convenţiune, cerea să se întemeieze o şcoală specială pentru formarea profesorilor şi educatorilor, destinaţi a pregăti tinerele

generații pentru noua viață politică și socială a timpului : — *l'Ecole Normale supérieure.*

Pedagogie socială a făcut asemenea și **Fichte**, când căuta să ridice sufletul poporului german din umilința în care căzuse în timpul lui **Napoleon**, plăsmuind un sistem de educație prin care să se infiltre în spirite idei de demnitate personală și de mândrie națională. Ideile acestea crescând, în urmă, irațional până la absurd, au dus la starea de suflet a grandomaniei germane, la acea închipuire funestă, că poporului german i se cuvine dominația universală, pentru că este poporul ales al creației terestre, pentrucă este poporul-rege, supra-poporul, „das Uebervolk" între popoarele pământului, credință care l-a făcut să se arunce în prăpastie și să arunce întreaga omenire în sbuciumul însângerat al războiului, cântând halucinat *„Deutschland uber Alles"* !

Marile directive în educația unei națiuni, într'un timp dat, se determină de locul ei în lume și de raporturile ei cu mediul uman, intern sau internațional, precum și de nevoile sufletești culturale ce se desemnează în mișcările vieții lui etnice.

La marile cotituri de drum ale istoriei, când perspectiva se schimbă cu totul, când privelişti și orizonturi mari se desfășoară înaintea ochilor, când popoarele sunt puse în fața unor răspântii necunoscute până atunci, cu imperativul categoric al necesității de a se hotărî numai decât să apuce o cale sau alta, se impune o privire de orientare generală în raporturile caracteristice ale momentului.

Și niciodată ca acum, după războiul mondial care a sguduit întregul organism moral și material al omenirii și a schimbat fața lumii, în unele părți luminând-o și înălțând-o, în altele scufundând-o în haos și ruină, niciodată ca acum nu s'a simțit mai

mult nevoia unei reculegeri serioase, pentru regăsirea firului desvoltării istorice, sau pentru fixarea unor noui „puncte de reper", în vastul orizont ce-şi deschide răscrucile înaintea noastră.

2. Necesitatea unei revizuiri a idealurilor educaţiei este evidentă.

Războiul mondial, din ale cărui chinuri s'a născut o Românie nouă, România întregită după dreptările ei etnice, nu a fost, ca războaele din trecut, un conflict între două popoare, pentru ambiţii trecătoare. A fost conflictul între două principii de organizare a lumii.

A învins ideia libertăţii naţionalităţilor şi a dreptăţii.

Pe această bază s'a aşezat omenirea nouă; după ce cutremurul luptei popoarelor a făcut să cază în bucăţi împărăţii mari, clădite pe asuprire, şi s'au reparat nedreptăţile vechi ale violenţei internaţionale. Austro-Ungaria nu mai este. Părţi din vasta Rusie s'au desprins, unele ca să devină state independente, altele ca să se lipească la patria mumă de unde fuseseră răpite, ca Basarabia noastră, ca Polonia rusească. Altele, ca să alcătuiască state deosebite. Germania a trebuit să restitue ce luase cu deasila din alte state şi popoare.

Noui state s'au ridicat pe principiul afinităţii etnice.

România are alţi vecini: o Jugoslavie nouă, o Cehoslovachie nouă, o Polonie reînviată, o Ucranie nouă. Are alte hotare, şi, în cuprinsul lor, o populaţie străină numeroasă: Unguri, Nemţi, Turci, Evrei, Tătari şi Bulgari.

Realităţile noui ale vieţii politice interne şi externe obligă la orientări noui în viaţa noastră morală,

socială, culturală întreagă, deci şi în tendinţele activităţii educaţionale.

Trebuesc formulate, lămurite, precizate idealurile noui, scopurile noui ale educaţiei.

Idealurile, inspirate de intuiţia în viitor a instinctului de conservare, pun înaintea vieţii reale formele raţionale cari servesc ca model, cu putere de atracţie şi ca tipuri de cristalizare a vieţii individuale şi naţionale, ale căror raporturi de solidaritate şi armonie alcătuesc vieaţa complectă. Ele nu se pot considera izolat, în teorie, cum nu există izolate în natură. De aceea nici educaţia nu priveşte pe omul individ izolat, ci pe omul ca fiinţă socială, ca membru al unei naţiuni.

Pedagogia, ca să devină ştiinţifică, trebue să aibă, astfel, o bază sociologică, iar baza sociologică i-o procură vieaţa social-politică a timpului, variată dela o ţară la alta, dela o naţiune la alta.

Problemele vieţii noastre naţionale sunt special *ale noastre.* De aceea constituirea Pedagogiei sociale româneşti nu se poate forma cu alte elemente luate din alte ţări şi neamuri, nici de alt spirit constructor ieşit din o conştiinţă străină.

Pedagogia este o ştiinţă care poartă mai mult decât altele caracterul special al fiinţei unui popor, căci e născută din el, din nevoile lui, pentru el, pentru aspiraţiile lui.

3. In pragul unei vieţi noui a neamului şi lumii câte întrebări nu-şi pune spiritul care caută o dreaptă orientare a conştiinţei publice, deci a conştiinţei generaţiilor de educat!

I) In prima linie: faţă cu realizarea idealului naţional secular, prin unirea tuturor Românilor într'un singur stat liber, se mai poate vorbi de un

ideal național, și ce formă iea, ce conținut primește acest ideal ?

II) Care trebue să fie starea de suflet și atitudinea poporului român față de populațiile străine conviețuitoare cu el în năuntrul hotarelor României Noui, pentru ca pacea să fie asigurată în acord cu interesele lui și cu principiile dreptății ?

III) Intre raporturile necesare ale neamului nostru cu alte popoare sunt unele de moment — moment mai mult sau mai puțin durabil — cari cad în competința politicei timpului, și altele cu caracter aproape permanent, de ordin cultural. Acestea, întru cât privesc influența asupra sufletului național, cad în raza de interes a educației publice. Privirea generală de orientare a pedagogiei trebue să distingă o cultură străină, cu influențe bune, de altă cultură străină, cu influențe rele. In prima categorie va intra acea cultură care, fie prin geniul ei nativ fie prin valoarea etică a manifestărilor ei, lucrează în sensul străduințelor noastre de a întări ființa eului etnic în particularitățile lui constitutive și în însușirile desvoltării lui morale. In a doua categorie ar intra, firește, acea cultură străină, care, atât prin eterogeneitatea naturei cât și prin tendința manifestărilor ei, poate tulbura desvoltarea firească a sufletului național, și o poate deturna dela calea propășirii normale a omenirii.

Se pune astfel chestia atitudinii noastre față de cultura latină și anglo-saxonă, deoparte, și de cea germană, de altă parte.

IV) Nu uit o altă ordine de preocupări, din zi în zi mai intense și mai sgomotoase. O notez numai în limitele înțelesului ei rațional. Ridicarea culturală și materială a poporului, a mulțimii, a țărănimii a

fost formulată de mult ca parte integrantă a idealului național, alături cu unirea tuturor Românilor[1]. Azi, când această unire este politiceşte realizată, latura democratică a idealului național nu poate fi decât accentuată. Nu numai convingerile noastre, scoase din simțul dreptății și al prevederii sociale, dar și impulsivitatea unor curente periculoase, cari îmbracă tendința întunecoasă a desordinei, anarhiei și distrugerii, în haina amăgitoare a iubirii poporului, împing aceste preocupări pe planul întâiu al conștiinței timpului. Nu-i e permis educatorului să le ignoreze. El trebue să fie prevenit și orientat. El trebue să cunoască principiile ce merită să servească de călăuză și rătăcirile de cari e necesar să fie ferită mentalitatea tinerimii.

Curentul materialismului anarhic al comunismului are propagandiști neobosiți, bine organizați, răspândiți pretutindeni, înarmați cu arme de luptă de tot felul. Oare societatea, așezată pe baza legilor naturale ale unei desvoltări treptate; oare statul, dator a respecta și ajuta evoluția firească a societății, nu vor trebui să răspundă la propaganda revoluționară a anarhiei cu propaganda rațională a științei? Școala este una din forțele biologice ale conservării culturale. Sugestiile permanente și concordante ale educației pot zădărnici loviturile spiritului de ură, isvorît adesea din ignoranță sau din o instrucție insuficientă. Adevărată cultură este modestă, dar tare; pseudo-cultura este îndrăsneață, dar șubredă. Efectul celui tare însă este nul, dacă nu se manifestă. Cel slab poate învinge, dacă e lăsat să lucreze singur. Picătura mică, zice proverbul, găurește piatra. Datoria educației și a statului e indicată.

1) In prima ediție (1898) a acestui „Curs de pedagogie".

In cadrul acestei opere nu poate intra, firește, aprofundarea tuturor acestor probleme. Ne-ar depărta prea mult dela obiectul ei. Câteva considerații însă preliminare asupra unora din ele le consider indispensabile.

II.

1. O chestiune, mai presus de toate, mi se pare prealabilă.

Se mai poate vorbi, în lumea nouă, de după războiu, de necesitatea unei *culturi naționale proprii*? Naționalismul nu și-a trăit traiul, nu a devenit un anachronism, azi când omenirea iea, pare-se, o alcătuire supra-etnică, în acea unitate supra-națională, care se chiamă „Societatea sau Liga Națiunilor"? In starea de spirit creată în omenire de victoria Dreptului, care suprimă egoismul etnic, mai este loc pentru o cultură caracterizată prin particularitățile de neam și deci pentru preocupările educației naționale?

Răspunsul pare a fi simplu și aprioristic.

Cine zice „Societate sau ligă a *națiunilor*" zice, mai întâiu de toate „națiuni", dacă existența acelor individualități etnice deosebite cari intră în alcătuirea unității colective mai mari, numite *societate* sau *ligă* a națiunilor.

Și, după toată probabilitatea, prin faptul unirii elementelor etnice omogene, mult timp despărțite în contra voei lor, și prin solidarizarea lor organică în fața altor unități etnice din afară sau din năuntru, sentimentul național, în urma războiului, e destinat mai mult să crească decât să descrească.

Dar această deducție hipotetică are nevoie să fie confirmată de o constatare de fapt a stării reale în

care se găsește conștiința popoarelor, în astă privință, în *momentul de față*, de după războiu.

O constatare, care echivalează cât o anchetă din cele mai serioase, o găsim în mărturisirea unui om care, mai mult decât toți contimporanii, întrunește pe lângă pregătirea apercepției sociologice, condiția de a fi cunoscut de aproape spiritul popoarelor și în raporturile lor dinainte de războiu, și în ciocnirea lor sângeroasă din timpul războiului, și în frecările lor pașnice, dar destul de ascuțite și tenaci, desfășurate în jurul mesei verzi a Conferinței Păcii.

Acest om este însuși președintele Conferinței Păcii, d-l G. Clemenceau.

Intr'o nespus de prețioasă declarație, făcută cu prilejul ratificării păcii dela Versailles[1]), D-l Clemenceau, caracterizând starea de spirit, de după războiu, a popoarelor occidentale, cari, stând în fruntea evoluției politice și culturale, servesc de model și de călăuză omenirii întregi, a spus:

„J'ai retrouvé chacun tel que je le connaissais avant la guerre, au lendemain de l'armistice, après avoir eu — comment dirai-je ? — le coup de théâtre qui a changé la situation de l'Allemagne.

„Je ne doute pas que mes contredicteurs, en causant avec moi, se soient plaint *qu'ils me trouvaient Français encore plus qu'ils ne me connaissaient; et, de mon côté, je me suis plaint qu'ils fussent un peu plus exclussivement Britanniques ou Américains que je ne l'aurais pensé*".

Ce rezultă din această constatare, formulată de un om de guvernământ, al cărui curaj intelectual, însoțit de sentimentul răspunderii, a căutat să exprime o convingere întemeiată pe fapte positive ?

1) La discursul ținut în Senat, la 12 Oct. 1919.

Intensificarea sentimentului național este o realitate pe care trebue contat în lumea nouă de după războiu.

2. In lupta pentru conservarea existenței etnice, sentimentul național este o forță biologică. El măsoară gradul puterii de rezistență și condiționează biruința.

O formă rezumativă a sentimentului național este aceea care se exprimă în sentimentul de demnitate, de onoare, de mândrie națională; iar un element constitutiv al lui este *stima* și *respectul de sine.*

Stima de sine dă încrederea în sine, și mândria etnică e semnul conștiinței de sine a unei națiuni. Amândouă sunt puteri și condiții de biruință în lupta vieții.

Ca să impui altuia respectul, prima condiție e să te stimezi tu însuți. Și pentru aceasta trebue să existe motive obiective serioase, valabile pentru orice conștiință omenească normală.

Popoarele occidentale au, firește, se va zice, de ce să fie mândre de ființa lor etnică; au desvoltat o civilisație superioară proprie. Dar noi, avem de ce să fim mulțumiți de noi? Avem de ce să fim mândri, în trecutul, în prezentul nostru?

In prezent? Situația internațională de după războiu, în orientul Europei, pune România în o lumină deosebită de cinste și distincție. Poziția ei este cu totul alta decât înainte de războiu.

In jurul ei nu mai există marile imperii de altă dată.

Rusia țaristă este la pământ, desmembrată și în prada frigurilor anarhiei, provocate de împunsătura otrăvită a exantematicului bolșevist.

Austro-Ungaria a dispărut ca atare. Din ea n'a mai rămas decât o biată Austrie nemţească, şi o mică Ungarie izolată, reduse amândouă la proporţiile firești ale extensiunii lor naţionale. Pe ruinele şi din sfărâmăturile vechii Austro-Ungarii s'au ridicat or s'au întregit state noui neatârnate: Cehoslovachia, Jugo-slavia, Polonia.

Marii vrăşmaşi dela răsărit şi dela apus s'au scufundat astfel, făcând naufragiu în groaznica furtună a ciocnirii popoarelor. Puterea lor era artificială.

Vrăşmaşii dela sud, Bulgaria, Turcia, nu mai contează; una e încătuşată pentru multă vreme, în fatalităţile căderii, cealaltă redusă la cea mai simplă expresie, amândouă puse în umbra istoriei prin o înfrângere meritată[1]).

Statele noui, abia înjghebate sau abia desmeticite după ameţeala războaielor, Polonia, Cehoslovachia, Iugo-slavia sau statul Sârb-croat, nu se pot afirma ca factori ai civilizaţiei europene. Abia se ridică pe picioare, încă desorientate. Trebuesc sprijinite şi duse de mână.

Astfel scena istorică a orientului european, golită de marii protogonişti, se găseşte ocupată de figuranţi sau începători.

Intre ei, România singură păşeşte mândră, puternică, sigură pe mersul ei şi pe experienţa ei, conştientă de valoarea şi de drepturile ei, de ţintele ei şi drumurile ce duc la ele.

Cu un an înainte de războiul mondial, în 1913, România veche, România mică se ridicase, în numele ordinei europene, în numele dreptului şi libertăţii popoarelor, la rolul de sfătuitoare a popoa-

1) Ridicarea momentană a Turciei, după înfrângerea Grecilor în Asia Mică, nu contează Ea nu va trece peste limitele intereselor comune ale civilizaţiei europene occidentale.

relor balcanice, și la nevoe de îndrumătoare practică, înarmată cu sancțiuni, gata să aplice pedepse.

Războaele balcanice, dintre Turcia, Grecia, Bulgaria, sfârșindu-se prin intervenirea României, pacea dela București a fost, pentru regatul român dintre Carpați și Dunăre, o apoteoză.

Această glorie apare încă pe fruntea României ca nimb de noblețe și distincție, azi, când se arată, pe vechia scenă a lumii orientale, în o acțiune nouă, din care s'au dat înlături actorii cu renume mondial, ce jucau roluri prime, Rusia și Austro-Ungaria, și au apărut în locul lor actori începători, în rolurile ce li s'a scris de istorie pentru marea dramă mondială, vecinic nesfârșită și vecinic nouă.

Prestigiul României e opera trecutului său, al valorii arătate de vechiul mic regat al celor 7—8 milioane de Români liberi, reprezentanți ai valorii rasei întregi.

Dar mai este azi și opera momentului nou în istoria neamului românesc, opera Unirii într'un singur stat liber a tuturor Românilor, într'un stat indoit mai mare decât acela al vechiului regat.

România, crescută fizicește, și-a ridicat prestigiul. Perspectiva în care apare în ochii lumii iea proporții remarcabile, prin scăderea terminilor de comparație din prejur. Chiar dacă ar fi rămas la dimensiile ei de mai înainte, România ar fi crescut în ochii lumii, cum crește Ciahlăul în spațiul liber, în care ochiul nu întâlnește piedica altor înălțimi rivale.

La acest efect de optică, — reductibil, poate, uneori, la o iluzie, — se adaugă o cauză nouă: o creștere reală a României, care a ținut parcă să dovedească dela început că mărirea ei fizică e un simbol al măririi ei sufletești.

De puterea ei sufletească dăduse dovezi în rezistența ei neînfrântă în contra ispitelor anarhiei bolșeviste, cari o năpustiau din toate părțile. Ca în orce rezistență pasivă, orcât de eroică ar fi, mărimea etică a putut trece nebăgată în seamă, a putut impresiona mai puțin.

A trebuit ca valoarea și vigoarea caracterului moral să se manifeste în acțiuni de ofensivă ideală, sub forma de virtute dinamică, de forță militantă, pentru ca strălucirea ei să uimească lumea, și la apoteoza trecutului să se adauge încoronarea prezentului. Dărâmarea întăriturilor bolșevismului maghiar, care neliniștea civilizația europeană, prin îndrăzneţele perspective ale unirii cu anarhia rusă, și intrarea armatei române ca armată de ordine dorită și chemată de partea sănătoasă a națiunei maghiare, în Buda-Pesta, capitala haosului învecinat, a consacrat în istoria universală contimporană importanța covârșitoare a României Noui, a României Mari, în orientul Europei.

Presa mondială aduce României omagiul cuvenit când mărturisește că, învingând valurile bolșevismului, a salvat civilizația europeană.

România a repetat azi serviciul ce l'a adus omenirii atunci când înfrunta valurile invaziei turcești, și când își atrăgea epitetul de atlet al Creștinătății, în persoana lui Ștefan cel Mare.

Locul ce e ursită să ocupe în rostul vieții europene, ca energie vitală în mersul istoric al lumii, iese din zi în zi la iveală.

Din inițiativa și prin stăruința ei s'a înjghebat, în mijlocul Europei, acea valoroasă „Mică Antantă", menită a ocroti desvoltarea firească a popoarelor în

contra lăcomiei sălbatice a dușmanilor păcii și libertății.

Iar în marea Conferință internațională dela Genova, România a fost purtătoarea de cuvânt a popoarelor Jugo-Slaviei și Cehoslovachiei, și cuvântul ei a fost ascultat cu o atenție care a avut, în genere, efecte binefăcătoare asupra treburilor publice europene.

Nu vreau să trec sub tăcere un punct, care s-a încercat de unii să-l înfățișeze ca *punct negru* în purtarea României intrate de bună voie în marele războiu mondial, destinat de soartă să fie războiul ei pentru întregirea neamului românesc.

Umbra ce ar putea să arunce acea învinuire asupra numelui și cinstei patriei noastre, și scăderea ce ar putea aduce încrederii în caracterul ei moral, ne îndreptățește a căuta să facem lumină, atât pentru conștiința noastră cât și pentru aceea a urmașilor noștri.

E vorba de așa zisa *Pace* făcută la București, în 1918, cu dușmanul nostru și al Aliaților noștri, în contra angajamentului luat în comun de a nu face nimeni *pace separată*.

Ar fi o crimă să lăsăm a crește generațiile tinere sub impresia deprimantă că România și-a călcat angajamentul.

Laşitatea aceasta n'a făcut-o România.

Fapta ei nu se poate asemăna cu acea a Rusiei dela Brest-Litovsc.

Rusia n'a mai vrut să se lupte, deși ar fi putut.

România n'a mai putut să lupte, deși ar fi voit.

Și n'a mai putut, fiindcă n'a mai fost posibil să fie ajutată de aliații din Occident, și fiindcă a fost trădată de aliatul din Răsărit, singurul care ar fi putut-o ajuta, fiindu-i vecin.

A fost, cum s'a exprimat lapidar Președintele Republicei Franceze, *Poincaré*, în discursul de deschidere a Conferinței Păcii: *„abandonnée et trahie"*.

A fost aruncată de un tovarăș de luptă puternic în brațele dușmanului, care a ținut-o legată, ca s'o împiedice de a se mișca.

Pretinsul „tratat de pace" n'a făcut să înceteze starea latentă de războiu, care a silit pe dușman *să-și immobilizeze* 6 divizii.

Şi la cea dintâi slăbire a presiunii lanţurilor, sub loviturile date tiraniei germane de aliaţii din Apus, România s'a rîdicat din nou gata de luptă şi şi-a reluat locul pe frontul mondial, de astă dată singură în răsărit, ba chiar în luptă şi cu fostul ei aliat, trădător.

Tratatul de pace nici formal nu era existent. Regele nu l iscălise. Dacă, sub baioneta nemţească s'a găsit un parlament de spirite slabe şi rătăcite cari să-l voteze, votul lui era tot aşa de străin de voinţa şi de sentimentul ţării, cum au fost totdeauna pornirile sterile ale agitaţiei nemţofililor şi ale agenţilor conrupţiei germane, în tot timpul neutralităţii şi al războiului.

Un parlament nul şi neexistent din fire, înainte de a fi fost declarat astfel în formă, nu poate angaja voinţa şi răspunderea istorică a neamului românesc.

România rămâne curată şi cinstită în idealul ei, în jertfele ei, în faptele ei.

A luptat până în ultimul moment; pacea n'a voit-o, decât odată cu aliaţii cu cari a intrat în războiu pentru Dreptate.

Dreptatea s'a făcut, Aliaţii, cari n'au recunoscut, din capul locului, „pacea" dela Bucureşti, considerând-o ca o pace impusă de vrăşmaşi, nu consimţită de poporul român, au făcut să se împlinească visul istoric al neamului, şi au dat României cinstea cuvenită.

III.

Însuşiri caracteristice ale naţiunii române, ca note directive în formularea idealului educaţiei naţionale.

Principiul şi dreptul educaţiei naţionale, scoase din sentimentul demnităţii şi valorii personale etnice, nu e suficient să se întemeieze pe opinia altora despre noi. Nu în ochi străini, cari pot privi lucrurile prin prisma egoismului propriu, este esclusiv indicat a-şi vedea oglindită personalitatea morală.

Aceasta cel mult poate servi la o confirmare a unei realităţi năuntrice, constatate prin analiza critică a însuşirilor inerente naturei noastre, însuşiri de un

caracter permanent, învederat statornic prin acte și manifestări în decursul vremurilor, și în împrejurări diferite.

Orce educație națională are de scop ridicarea morală a unui popor, desvoltarea însușirilor lui superioare, pentru afirmarea lor în lume cu mai multă strălucire și statornicie.

Asta presupune nu numai existența acelor însușiri înalte cari îl caracterizează și cari pot figura între podoabele nobile ale omenirii, dar și cunoașterea lor. „Cunoaște-te pe tine însuți" al lui Socrate este prima condiție a perfectibilității.

Pentru poporul român, ea este și o cauză de încredere în sine. El nu va pierde nimic, ci va câștiga totul cunoscându-se bine pe sine însuși. Iar încrederea în sine este, la rândul său, condiția isbândei, în ordinea morală ca și în cea fizică.

De aceea credem necesar a aduce la conștiința generațiilor tinere calitățile distinse ale poporului român, spre a servi de bază în formarea caracterului lor moral, care se identifică astfel cu însuși caracterul național.

Simțul politic. — O formă a simțului moral este și *instinctul politic* al poporului român.

Bunul simț, omenia, simțul dreptății și al echilibrului forțelor sociale, trebuința morală a reciprocității, formulată așa de simplu de Christos: „nu face altuia, ce nu vrei să-ți facă ție altul", și „fă altuia, ce ai vrea să-ți facă și ție altul", — alcătuesc cea mai sigură garanție a justiției, care susține temelia statelor: *„Justiția fundamentum regnorum."*

Cumpănirea dreaptă a întâmplărilor din năuntrul țării sau din afară, pătrunderea repede și exactă în efectele lor naturale și în urmările lor asupra vieții

și fericirii omenești, fac din intuiția și purtarea poporului român o călăuză sigură în vălmășagul schimbărilor amețitoare ce vântură omenirea în timpul din urmă.

Instinctul lui politic, care a făcut admirația unor etnologi și istorici, s'a confirmat în trecut ca și în prezent.

In trecut prin modul cum a știut, dintre toate popoarele orientului puse în calea năvălirii turcești, să-și păstreze, prin vitejie și cumințenie, prin forța pusă și serviciul dreptului și demnității naționale, neatârnarea politică, pe când valurile musulmane prefăceau în provincii turcești, în pașalâcuri, toate ținuturile din sudul Dunării și din nordul ei, spre apus, Ungaria întreagă până la Viena, și pe când toată Europa tremura de groază în fața Semilunei.

In prezent, același instinct politic s'a adeverit și mai strălucit în fața invaziei cumplite a *Anarhiei* bolșevice; anarhie care a făcut să se prăbușească în ruine o colosală împărăție vecină și și-a plimbat torța incendiară dejur împrejurul hotarelor neamului românesc; anarhie care, prefăcând Ungaria într'un focar de răsturnare haotică, se pregătia să-și unească flăcările cu ale Rusiei aflate în plin incendiu, și poate cu ale Bulgariei, pe d'asupra României, singurul zid de apărare ce mai ținea în loc valul distrucției și-l despărția de restul Europei înfiorate de prespectiva unui cataclism mai îngrozitor decât războiul abia sfârșit.

Războiul mondial ce se sfârșia însemnase cel puțin lupta între *două principii de organizare a lumii*: principiul organizării pe baza libertății și dreptății și principiul organizării pe baza constrângerii, a forței și a dominației germane.

Lupta ce se începea acum era *între orce principiu de organizaţie şi desorganizaţia desăvârşită.*

Dacă ar fi învins Germania, era să piardă omenirea toate achiziţiile morale şi politice dobândite prin marea revoluţie franceză dela sfârşitul secolului al 18-lea şi prin cea engleză, paşnică dar rodnică, din sec. al 17-lea. Ne-am fi întors dela libertate la autocraţie.

Evoluţia ar fi făcut un pas mare înapoi, dar regresiunea s'ar fi oprit pe o treaptă a desvoltării istorice, treaptă inferioară, medievală, dar aflătoare, în orce caz, tot pe scara ascendentă a evoluţiei, cu speranţa unei reluări a drumului spre forme mai înalte de organizaţie.

Dacă învingea bolşevismul, această speranţă era perdută. Omenirea ar fi ieşit din sfera desvoltării istorice, ar fi fost aruncată în faza primitivă preistorică, a ferocităţii animalice, care-şi face o glorie din sfărâmarea orcărui semn distinctiv dintre om şi dobitoace, care vrea să facă tablă rasă de tot ce a produs evoluţia şi istoria, morala, religia, cultura şi civilizaţia, şi să lase drum liber bestiei, în toată goliciunea hidoasă a instinctelor rele, mereu reprimate şi înfrânate de reformatori şi legiuitori, spre a face posibilă viaţa în comun a oamenilor, în societate.

Simţul politic al poporului român a evitat acest cataclism mondial.

Şi unde se vede clar linia dreaptă a judecăţii şi conducerii sale în lume, după un criteriu propriu, care se presintă cu precisiunea şi hotărîrea funcţiunii unui instinct, este în atitudinea ce a avut faţă de fenomenul bolnăvicios al bolşevismului, sub orce formă s'ar fi arătat şi or de unde ar fi venit.

Că era uşor să-l respingă cu desgust când l'au

văzut venind dela poporul rus, pentru noi ni se pare aproape natural şi lesne de înţeles, dacă ne gândim la părerea ce are Românul de Ruşi, în genere, şi cum îi judecă în porecla ce le dă. Nu e vorba aci, firește, de exprimarea politică a unui raport protocolar.

Disprețul adânc ce transpiră în epitetul cunoscut e un fapt psihologic, care poate explica de ce nu nu te simţi îndemnat a te lua după modelul venit dela cel care ţi se pare că merită acest titlu.

Cu totul altfel se întâmplă când vezi anumite manifestări la oameni pe cari eşti deprins a-i stima şi a-i admira. Iţi trebue mult simţ critic şi spirit de autonomie morală şi o maturitate a caracterului, ca să rezişti unei porniri naturale de a imita aceea ce vezi la o persoană pe care ţi-o crezi superioară şi care pe deasupra ţi-e şi dragă.

Când un regiment francez, în contact cu molima bolşevistă, a dat semne de contagiune, soldaţii români spuneau comandanţilor lor, clătenând din cap cu părere de rău:

— Mi se pare, d-le căpitan, că o să-i ducem şi pe ăştia cu baioneta, ca pe Ruşi.

O dovadă mai elocventă de justă delimitare a sferelor morale într'un suflet bine echilibrat, care ştie ce poate fi îngăduit şi ce nu, e greu de găsit.

Sfera toleranţei Românului e, de altfel, destul de largă. Are însă şi ea hotare bine trase, şi când trebue, bine păzite.

Toleranţa. — O manifestare a simţului politic, care are înfăţişarea mai făţiş derivată din simţul moral, este acea trăsătură caracteristică pe care o găsim statornic în raporturile poporului român cu alte neamuri: *toleranţa.*

Amândouă aceste trăsături se găsesc aşa de adânc sădite în constituţia psihică a poporului, încât alcătuesc elementele constitutive ale genesei lui etnice, sunt date înnăscute ale eredităţii.

Toleranţa pentru firea deosebită a altor naţii nu se găseşte la niciunul din popoarele înconjuratoare, — pentru a nu vorbi decât de vecini — în gradul, în care se vede funcţionând la Români.

Ferocitatea tenace cu care Ungurii, Bulgarii, Sârbii chiar au căutat să desnaţionalizeze elementele etnice aflătoare pe teritoriul lor, e absolut necunoscută conştiinţei îngăduitoare româneşti. Nici Ruşii n'au fost mai toleranţi, judecând după rezultatele constatate în Basarabia. Probele le avem, azi, sub ochii noştri chiar aici, în acei iubiţi reprezentanţi ai tinerimii universitare, cari vin în sălile de cursuri cu sufletele însetate de cultură românească şi simt nevoia de a lupta cu efectele trecutei stăpâniri ruseşti, care le-au făcut mai mult decât grea înţelegerea limbi lor naţionale.

Cât de cumplit, apoi, apasă jugul sârbesc din Timoc, ne putem închipui din următorul obiceiu popular, născut la ţăranii din Timoc şi povestit cu ciudă de un învăţat sârb :

Românilor, la moarte, este obiceiul să li se pună în sicriu un băţ, ca să se apere de Sârbi pe lumea cealaltă !

Furia desnaţionalizării constatată la Unguri, Slavi, Bulgari, nu-şi găseşte perechea decât la Germani.

Dacă se lasă la o parte popoarele occidentale, în toată Europa centrală şi orientală o singură ţară, România, face excepţie la regula barbară a tiraniei etnice, a pornirii inumane de exterminare a neamurilor străine supuse or numai direct învecinate.

Cum se explică această trăsătură comună Românei cu Occidentul anglo-franco-italian ?

Deşi lipsite de contact imediat, ce a făcut ca aceste suflete etnice depărtate să se asemene atât de mult în atitudinea lor morală ?

Unitatea originii culturale, care a făcut unitatea etică a sufletelor.

Geniul culturei latine, care, plecând din Italia s'a imprimat în sufletul Galiei şi al Britaniei, a răsărit şi pe toată întinderea Daciei traiane, „Deciae felicis", adus de legionarii romani, şi implântat în sufletul tuturor locuitorilor, fie ei daci sau ne-daci.

„Toleranţa" caracteristică poporului român — o caracteristică comună cu a popoarelor occidentale de cultură latină — mi-o explic ca desvoltarea unui germen sufletesc, moştenit din acea *humanitas* de ordin mai mult politic decât etic — care a luat fiinţă, pentru întâia oară în conştiinţa omenească la Romani, cârmuitorii lumii.

Romanii n'au supus popoarele ca să le prade, ca barbarii; sau ca să le extermine, ca Asiaticii; sau ca să le desnaţionalizeze, ca Germanii, Ungurii, Slavii. Ei le supuneau ca să le cârmuiască în ordine şi legalitate, lăsându-le să se desvolte după firea lor, la adăpostul steagului roman, în o „pace romană", civilizatoare, pace păzită de puterea armatelor biruitoare, şi dându-le ca premiu de cuminţenie, suprema onoare a cetăţeniei romane, dreptul de a fi *civis romanus.*

Tactul de a mânui şi stăpâni sufletele, arta de a cârmui popoarele nu mai Romanii au avut-o.

Nu li se cerea popoarelor învinse decât recunoaşterea autorităţii şi legii romane. Celor supuşi acestor condiţii li se îngăduia existenţa întreagă, sub scutul ordinei şi forţei romane : cu limba lor, cu obiceiul

lor, cu religia lor, ba chiar, în anumite limite, cu administrația. Limitele erau acelea puse de legile statului român.

Această admitere și îngăduință a individualităților etnice particulare, această „humanitas" română, este un punct nou de conștiință omenească peste însușirile câștigate de civilizația elină, care, cu toată superioritatea ei artistică, filosofică, etc., nu ajunsese a-și învinge disprețul pentru chipul și înfățișarea altor neamuri, numiți în bloc *barbari*, din mândria unei conștiințe juste a superiorității sale culturale și din o naivă idolatrizare exclusivistă a limbei proprii.

Peste această *humanitas* română, de ordin mai mult politic, nu s'a ridicat decât concepția de ordin etic a frăției umane, adusă în lume de Creștinism.

Creștinismul a pătruns în sufletul românesc mult mai demult decât la celelalte popoare din orientul și din centrul Europei, pentru a nu vorbi decât de acestea.

In toleranța românească intră astfel *humanitas* romană, străbătută de conștiința frăției omenești a Creștinismului.

Alte însușiri. — Nu voesc și nici nu pot să epuizez caracterizarea sufletului românesc, în toate trăsăturile lui esențiale. Mai adaug câteva. Intâiu una, care e proverbială: *ospitalitatea*. Nimeni nu bate în zadar la ușa Românului. Casa lui e deschisă și bucuroasă să te adăpostească, străine trecător, fără să te întrebe cine și de unde ești. Masa lui, când mai bogată când mai frugală, e totdeauna gata să te ospăteze.

Altă trăsătură, înrudită cu toate de mai sus, dar meritând să fie pomenită deosebit: *mila*.

Mila Românului, e mare.

Ertător şi milos s'a arătat el şi în crâncenul războiu din urmă. Scene de o înălţime morală uimitoare s'au văzut în toiul luptelor: soldaţi români dând să bea, din plosca lor, apă vrăşmaşului învins şi legându-i rănile, cu o blândeţe care a luat locul în mod isbitor avântului de leu întărâtat cu care se repezise asupra lui. Românul nu se luptă decât ca să înfrunte forţa asupritoare. Pe cel culcat la pământ îl ajută să se ridice.

Generositatea e legată cu cavalerismul, dar nu exclude *îndârjită apărare a dreptului* propriu, în potriva celui ce vrea să ţi-l răpească; după cum nici modestia şi omenia blajină, care nu vrea să jignească susceptibilităţile altuia, nu exclude mândria personală, care impune altuia respectul datorit, după dreaptă reciprocitate.

Alecsandri şi **Eminescu** au formulat aceste atitudini sufleteşti, unul când a caracterizat „ginte latină", celalt când a zugrăvit pe Mircea în faţa lui Baiazed.

Latina ginte are parte
De ale pământului comori
Şi mult voios ea le împarte
Cu celelalte a ei surori.
Dar e teribilă, 'n mărire
Când braţul ei liberator
Isbeşte 'n crâncena tiranie
Şi luptă pentru al ei onor.

Scena întâlnirii lui Mircea cu Baized trebue cetită în întregime, ca să se vadă cum se ridică treptat sufletul bătrânului Voevod dela smerenia simplă a omului, care vrea să se şteargă, să se facă nebăgat în seamă, până la uriaşa înălţare a eroului, care pune totul în cumpănă înfruntând moartea, ca să-şi apere cinstea.

Toate aceste însuşiri sunt produsul unei evoluţii morale înaintate şi nu sunt puse în serviciul egoismului, fie individual sau naţional. Sunt forţe biologice generale, folositoare conservării omenirii şi desvoltării ei armonice.

De aceea păstrarea şi accentuarea lor stă în acord cu însăşi intenţia immanentă a naturei, care nu se poate realiza însă decât prin voinţa omenească.

Adusă clar la conştiinţă, această lege se transformă într'un imperativ categoric al educaţiei.

Trebue să păstrezi şi să desvolţi în sufletul generaţiilor tinere însuşirile caracteristice ale neamului, carî alcătuesc podoaba lui morală, pentrucă sunt, în acelaş timp, condiţii de înaintare ale omenirii spre forme de vieaţă armonică superioară.

Datoria conservării propriei tale fiinţe etnice devine astfel, pentru naţiunea ta, o datorie către omenirea întreagă.

IV.

Orientare în raporturile interne. Consolidarea unirii.

Prima întrebare, cu caracter de prealabilitate:— dacă mai poate fi vorba azi de educaţie naţională,— a primit un răspuns afirmativ şi indicaţia înţelesului nou, precum şi a direcţiei în care se poate găsi modalitatea de îndeplinire.

România Nouă, în forma, cuprinsul şi extensiunea ei, aduce probleme şi preocupări noui, unele privitoare la raporturile ei interne, altele privitoare la relaţiile ei internaţionale.

Între preocupările interne, cele mai de căpetenie, carî ating directivele culturale, sunt două: consolida-

rea unirii, *prin unificare sufletească* și așa zisa chestie a *minorităților etnice*.

1. **Unificarea sufletească națională.** — Intregirea națională adaugă la mentalitatea română din fostul regat, pe acea a Românilor din ținuturile eliberate.

Ele au fost eliberate de sub diferite juguri străine și vin cu anumite habitudini sufletești câștigate din contactul îndelungat cu deosebite culturi sau concepții de lume și de viață: Bucovina, nemțească (austriacă); Transilvania, germano-maghiară; Basarabia, rusească.

Influențele mediului istoric străin n'au modificat fondul adânc sufletesc național.

Toate provinciile desrobite s-au simțit *una* cu România, a cărei liberă existență de stat etnic era pentru ele toate un simbol, și un centru de atracție și de cristalizare cultural politică.

De aceea, la prima slăbire a lanțurilor, ele au sburat în brațele libere ale sorei lor mai mari.

Ce deosebire dintre această unire cu aceea forțată a Croaților cu Serbia!

Totuși, unirea trebue intensificată în conștiință, prin accentuarea unor idei și stări de suflet cu tendință de coeziune și solidaritate, și prin înlăturarea altora cu tendință contrară, rămășițe trecătoare ale trecutului sau produse vremelnice ale clipei istorice, ca strigătele de durere ale nașterii unui stat nou.

Fiecare negație a unei stări de conștiință protivnică scopului unificării desăvârșite, are în fața sa afirmarea unei idei, care se ridică s'o înlocuiască, urmând îndemnul firesc al instinctului de conservare națională și planul concepției adânci a destinului istoric.

Dacă trecutul a făcut sufletul etnic românesc să stea, în unele ţinuturi mai mult, în altele mai puţin, sub apăsarea geniului străin al altor neamuri, o primă condiţie de a recăpăta omoginitatea spirituală este de a căuta să se înlăture unele depresiuni mintale datorite jugului îndelungat al culturilor suprapuse şi impuse spiritului naţional latin. Şi pentru că *sublata causa tollitur effectus*, să se caute, ca o măsură preventivă de higienă sufletească naţională, să se îndepărteze cauza, reducând posibilitatea influenţei mai departe a spiritului culturei străine, de care e vorba.

La această condiţie negativă, se adaugă în mod firesc alta positivă: îndreptarea minţilor spre orizontul luminos al culturei isvorîte din geniul original al rasei noastre, spre cea mai frumoasă şi mai veche cultură omenească, spre cultura latină, cu o eflorescenţă aşa de strălucită şi de variată, în ramificaţiile ei neo-latine şi în reflexile ei anglo-saxone.

Provinciile surori, cari s'au smuls din lanţurile altor genii şi-au fugit „acasă", e natural să găsească mai cu greu calea nouei renaşteri sufleteşti a latinităţii. Sora lor mai mare, România, liberă în mişcările şi în desvoltarea ei firească mai demult, a putut stabili mai demult contactul cu civilizaţia rasei. Mână în mână, „unite în cuget şi simţiri", cum le-a cerut în vremuri triste poetul, vor merge împreună către aceaşi lumină, care va fi şi isvorul de întărire şi isvorul de unire, prin aceaşi hrană spirituală.

Conştiinţa unităţii lor de origine şi de natură a dat Românilor de pretutindeni, în valurile vremii, puterea de rezistenţă ce vine din gândul că nu eşti singur şi slab în lume şi speranţa unei uniri cu fraţii, care face tăria.

Conştiinţa descendenţii din acelaş neam de oa-

meni, cari au stăpânit și luminat lumea, a dat sufletului românesc sentimentul mândriei și al demnității în ceasurile cele mai desperate, precum și credința mântuitoare în reîntoarcerea lumii la rostul ei adevărat.

Aceleași stări de conștiință vor fi sfătuitoarele înțelepte ale prezentului și vor rămânea providența neamului românesc.

Unul și același popor, strâns tot la un loc, liber și stăpân pe sine, în unul și același stat național, iată punctul de plecare.

El merge acum pe același drum către aceași țintă.

Toate interesele diferitelor ținuturi s'au contopit în unul și același interes mare, total, românesc, obștesc.

Acest fapt duce la altă condiție a unificării sufletești și a consolidării unirii.

Și ca se prezintă cu o latură negativă și cu una positivă.

Este un adevăr de biologie etnică așa de necontestabil încât pare axiomamatic: unirea părților, odată despărțite, într'un tot solidar al unui singur stat național, exclude principial orce ideie de *privilegii localnice* sau provinciale. Nu se poate zice: Transilvănenii să-și vază de Transilvania, Bucovinenii de Bucovina, Basarabenii de Basarabia, cum nu se zice: Muntenia a Muntenilor, Moldova a Moldovenilor.

Particularismul mentalității regionaliste va trebui să dispară.

Valorile naționale să fie recunoscute ca atari pe toată întinderea geografică a nației, în diferitele ramuri de manifestare ale geniului național.

Nevoia conservării naționale, în lupta neamului pentru afirmarea în lume, cere aceasta.

Așa s'a dovedit de fapt când am fost puși în fața problemelor iscălirii Păcii. Raporturi încordate, de o gravitate extremă, au determinat în mod necesar și firesc, selectarea și înjghebarea la colaborare armonică a valorilor politice luate din tot neamul românesc, după calitățile cerute de momentul istoric.

Același principiu să se respecte în toate cazurile de serviciu public, de orce ordine, chiar dacă nu iese în evidență totdauna caracterul „biologic național" al situației, ca în cazul luptei integrale dela neam la neam sau în acela al raporturilor neamului cu lumea din afară.

In marginile cadrului tras de gândul și dorul comun al armonizării sufletești complecte, se cere: *Ingăduirea particularităților locale vremelnice.*

Basarabenii, bunăoară, spre a pomeni un singur exemplu, au luat din contactul exclusiv cu ființa poporului rus, ceva din înfățișarea acestuia, ceva din manierile lui, din greutățile și modul lui de a vorbi limba românească, cu un accent și o pronunțare particulară.

Să nu confundăm aparențele cu fondul intern. Să-i luăm și să-i îmbrățișăm pe frații noștri, așa cum ne vin fugiți din închisoarea și captivitatea străinului. Treptat-treptat unitatea năuntrică de gândire și de simțire va aduce pe acea din afară.

Oamenii cari trăesc mult timp împreună, în apropiere continuă, iau unul dela altul mișcări, trăsături, obiceiuri. Sfârșesc prin a se asemăna. Aceași lege care ni i-a diferențiat în arătările lor din afară, ni-i va identifica. Să-i ținem mereu aproape de noi, să stăm mereu în contact cu ei: noi la ei, ei la noi.

Ceeace însă ne poate fi permis a considera ca inadmisibil și de nesuferit, este tot ce amintește, în

mod bătător la ochi, timpul de înstrăinare și de robie a Basarabiei sub Ruși, cum ar fi bunăoară purtarea, fără rațiune, a șepcii rusești sau întrebuințarea, din neglijență sau intenție a limbii rusești.

„Mutatis mutandis" și în alte proporții diferite, aceeași atitudine sufletească de îngăduință reciprocă față cu unele particularități, datorite împrejurărilor locale de viață, trebuie să fie norma raporturilor între frații de pretutindeni.

De altfel, bunul simț tradițional românesc și simțul elementarei omenii, fără a mai vorbi de acela al instinctului conservării și demnității, va dicta, după timp și cazuri, regula dreptei purtări, sub inspirația dorinței sincere de unificare sufletească armonică.

2. **Acordul minorităților etnice.** — Problema se prezintă cu alte complicații mai serioase, când e vorba de raportul dintre Români, luați în total, ca majoritate dominantă a țării, și străinii cari alcătuesc minoritățile etnice.

Idealul ar fi, natural, ca *unitatea sufletească cea mai desăvârșită* să domnească pe toată întinderea unui stat. Gradul în care domnește unirea și solidaritatea măsoară tăria acelui stat, nu numai în raporturile lui cu alte state, dar și în viața lui internă. Forțele publice și particulare s'ar întrebuința în producție și creație pe toate terenurile, pe cel economic, artistic, științific, cultural.

Ca unitatea sufletească să fie desăvârșită, ar trebui să nu existe *divergențe profunde de interese și de ideal.*

La conlocuitorii unei anumite țări, s'ar putea închipui, la urma urmei, existența necesară a unei comunități de interese. Toți vor să fie apărați, să trăiască în ordine și liniște, să-și aibă viața asigurată și garantată, să poată dispune de înlesniri ma-

teriale datorite convieţuirii într'un stat cultural, cu bune căi de comunicaţie, cu bogată vieaţă economică, cu negoţ şi industrie îndestulătoare.

Simbioza fizică însă nu presupune pe cea morală. *Divergenţe de ideal pot sta alături şi simultan cu identitatea de interese materiale.*

In ultima analiză, ceeace se relevă ca element de bază permanentă al conştiinţei naţionale, este *solidaritatea sufletească a amintirilor trecutului.*

Factorul istoric constitue firul care leagă generaţie de generaţie în linia timpului, alcătuind unitatea conştiinţei etnice. Fiinţe etnice deosebite unele de altele pot trăi legate mai multe la un loc în o unitate solidară, pe baza materială a spaţiului. Dar de aci, urmărindu-le în ordinea spirituală, le vezi despărţindu-se, pe linia timpului, pe drumuri ce le duc pe fiecare în ţara ideală a visului şi dorului, a căminului părintesc sau a mormintelor strămoşilor, a gloriei şi a suferinţelor neamului.

Desnaţionalizarea silită este o iluzie. *Uitarea* nu este un act voluntar direct sau impus din afară, dar este un fenomen psihologic supus la anumite legi şi condiţii. Poţi voluntar să cauţi a îndeplini acele condiţii, şi deci indirect să ajungi, prin voinţă, la ruperea firului tradiţional care te leagă cu trecutul unui neam şi să-ţi legi sufletul de firul amintirilor istorice ale altui popor.

Atunci ai căpătat alt suflet etnic.

E indiferent atunci cum eşti îmbrăcat, cum te închini şi chiar cum vorbeşti. Totul atârnă de ce simţi, de ce trecut eşti mândru, de mormântul pe care depui flori de admiraţie şi lacrămi de pietate. Acolo ţi-e ţara, aceea ţi-e patria pentru care vrei să trăeşti, şi ai vrea să mori.

Cu această condiţie, ar fi posibilă unitatea su-

fleteaască perfectă a României mari, cu toată diversitatea aparentă a minorităților etnice.

Dar e realizabilă ?

Sunt două feluri de străini conlocuitori :

1. Unii cari au, în afară de hotarele statului român, o națiune ce a dat naștere unui stat de sine stătător.

2. Alții cari nu au nicăiri un stat etnic propriu.

In prima categorie sunt : Nemții, fie Austriaci fie Germani, Ungurii, Sârbii, Bulgarii, Rușii sau Ucranienii.

In a doua categorie sunt Evreii.

Cei dintâiu aparțin unor națiuni vecine cu cari avem relații, când amicale, când încordate, uneori dușmănoase, după împrejurări. Și e firesc ca în sufletul lor să se nască, prin simpatie etnică, starea de spirit a statului de a cărui naționalitate se țin.

Gradul acestei solidarități, care leagă pe conlocuitorii unei țări cu sufletul altui neam, în afară și peste hotarele ei naturale, poate da naștere, firește, la tulburări și neliniște internă, proporțional cu gradul, manifestat or nu ? al acelei solidarități.

Acest grad poate varia dela popor la popor și la același popor după împrejurări.

Un popor de un naționalism romantic ca cel german, sau fanatic ca cel maghiar, or sălbatec ca cel bulgar poate da mult de lucru cârmuitorilor pentru armonizarea unității sufletești a țării într'un moment de conflict cu unul din statele respective.

Totuși, nu este exclusă posibilitatea unei cultivări a raporturilor și legăturilor de tot felul dintre țară și minorități, într'un chip care să atenueze mult sbuciumul desacordului, și, eventual, chiar să-l suprime aproape de tot.

Punctul negru, ca să zic așa, al acestei chestiuni este temerea ca nu cumva *egoismul etnic* al unui stat oarecare — egoism care nu s'a lecuit odată cu chibzuirea înființării sau chiar cu realizarea „Ligei Națiunilor" — să nu se servească de conaționalii ce alcătuesc aiurea o minoritate etnică, spre a provoca conflicte internaționale.

Temerea este și aici începutul înțelepciunii.

Și temerea nu este numai de partea majorității față de forța Ligei, ci și din partea minorității etnice față de majoritatea în mijlocul căreia e nevoită să trăiască.

Uneltiri dușmănoase în contra țării pot atrage consecințe funeste pentru vinovați.

De altfel, atitudinea obișnuită a majorității românești în timpuri normale nu va fi niciodată cauză de conflict.

Poporul român a fost îngăduitor față de străinii din țara lui, dacă erau oameni de omenie. N'a căutat niciodată să le facă traiul imposibil. Nu i-a tulburat în obiceiurile, în legea, în credințele lor. Pe nicăiri nu s'au perindat atâtea neamuri de oameni, din timpul invaziei barbarilor până azi. I-a considerat ca o fatalitate trecătoare: *Apa trece, pietrele rămân.* S'a învățat să vadă, sub atâtea forme variate esterioare, ceeace este comun și permanent, *omul.* Și când a fost nevoit să conlocuiască vreme mai îndelungată cu unii din ei, ca s. e. cu Slavii în trecut, a știut să se împace cu ei destul de bine. Știe să distingă particularitățile fiecărui neam, și să le accepte așa cum sunt, rezervându-și doar dreptul de a-și râde câteodată de ciudățeniile lor. Dar asta, numai așa, spre a face haz și a petrece. Satira este doar de origine romană. In anecdote, în povești populare apare adesea *Rusul, Evreul, Neamțul, Țiganul, Ungurul, Sârbul* sau

Bulgarul, în situaţii caracteristice, de un comic irezistibil, plăsmuit de imaginaţia plină de humor a poporului român.

Asta nu excludea bunele raporturi, în treburi şi afaceri, cu toţi aceşti străini. Mulţumit poate că i-a dat ocazie să se amuzeze, asta pare că-l dispune şi mai mult la generozitate. Tachinăria nu exclude prietenia. *Qui s'aime, se taquine.*

Cât de puţin ne cunoaşte occidentul care îşi închipue că trebue să intervină el ca să apere fiinţa etnică a minorităţilor din România !...

Pe când în Ungaria se schingiuiau Românii ca să-i facă să-şi părăsească limba şi naţia, la noi trăiau liniştiţi, aproape nebăgaţi în seamă, în voia lor, *Ciangăii,* în ţinutul Romanului şi Bacăului.

De *progromuri* în contra Ovreilor la noi nu s'a auzit. Inainte de a se gândi Conferinţa Păcii să ceară a li se respecta legea, nimeni n'a silit pe Evrei să nu-şi închidă prăvăliile Sâmbăta, şi să nu lase târgul pustiu, mai ales în Moldova, unde Românii sunt deprinşi a se aproviziona de Vineri pentru trebuinţele vieţii, ştiind că *Sâmbăta e sărbătoare,* de care ţin seamă ca de ceva natural şi de sine înţeles.

Dar firește nimeni nu s'a gândit, nici chiar Evrei, să nu se pună sâmbăta zi de vot, pentru simplul cuvânt că nici cei mai credincioşi Români nu s'au gândit că e păcat înaintea lui D-zeu să se ducă creştinul la vot Duminica. Camerile ţin adesea şedinţă în zile de sărbătoare şi dumineca. Vieaţa bisericească n'a mers niciodată cu pretenţiile ei până acolo, încât să impieteze asupra vieţii statului.

Bunăvoinţa îngăduitoare din trecut a bunului simţ va continua şi mai departe în raporturile dintre România şi străini.

In *rezoluția de proclamare a Uniunii Ardealului cu România*, în marea zi de 18 Noembre (1 Dec. 1918), s'a pus principiul respectării libertății naționale a tuturor popoarelor conlocuitoare, într'un sens foarte larg. Ea corespunde stării psihologice de fapt a poporului român din toate timpurile.

O singură limită naturală se pune aplicării acestui principiu: trebuința vitală elementară de a se evita crearea de *stat în stat*, din partea minorităților etnice.

Raportul normal între doi factori sociali nu se poate reglementa unilateral, dând reguli de conduită numai unui factor, ci la amândoi.

Și minorităților li se impune, firește, o anumită datorie, dictată de norma convieţuirii cu naţiunea și în naţiunea alcătuitoare a statului etnic.

Deosebit și mai presus de obligațiile derivate din legile scrise ale statului, a căror observare este semnul vizibil al admiterii și respectării ființei lui, chestia raportului minorităților către statul și naţiunea română este în fond o *chestie morală*.

Respectul de sine al demnității omenești elementare impune fiecăruia sincera analiză a conștiinței sale, atunci când se hotărăște a rămânea — de voe or de nevoie, indiferent — oaspele unei țări, unui popor: dacă rămâne ca prieten sau ca dușman, cu gânduri pașnice sau cu planuri ascunse de a face rău.

Un om cinstit și cuminte, care cere și primește a fi îngăduit să locuiască în statul altei naţiuni libere decât acela al naţiunii sale proprii, înțelege de mai înainte că pacea și condițiile vieții interne ale țării de gazdă îi impun unele restricții în manifestările sale naționale cari, dacă ar trăi în propriul său stat etnic,

n'ar fi absolut necesare, poate, pentru pacea și liniștea dintre popoare.

Bucurându-se de libera determinare a voinței sale individuale, el va alege între o fatal limitată expansiune a fondului său național, sau o desăvârșită exteriorizarea, fără reticențe și restricții. In cazul dintâiu, va rămânea să trăiască în statul altei națiuni, pe care și-l alege ca al său, cu toate urmările logice și morale legate de această alegere. In cazul al doilea, va merge să se așeze și să trăiască, în absolută libertate națională, acolo unde națiunea sa și-a alcătuit o formă politică de stat propriu.

Intre întrebările ce-și va pune, în cazul dintâiu, propriei lui conștiințe, una de căpetenie va fi: ce va face el în cazul unui conflict eventual, care s'ar isca direct or indirect, între poporul căruia aparține prin origine și națiunea în care a preferit să trăiască ?

De partea cui se va da ? Pe ce front de luptă va trece, luptă ce poate fi crâncenă, pe viață și pe moarte ?

Pentru timpuri de liniște relativă, obișnuită, întrebarea se formulează mai puțin tragic, iar răspunsul e dictat de gradul solidarității lui cu viața morală și materială a poporului și statului în care trăește.

E firesc să se nască între conlocuitorii unei țări,— indiferent de originea lor diferită, și de alte deosebiri, ca credințele religioase,—un sentiment comun de interes material și de onoare comună, o personalitate comună, făurită din impresii și aspirații comune, și un simț de dreptate și de convenință, un criteriu de judecată la fel pentru toți.

Când nici atâta solidaritate politică și unitate sufletească nu se înfiripează în cugetul celor ce alcă-

tuesc minoritățile etnice, convieţuirea devine un prilej de vecinică suferinţă şi pentru ei şi pentru naţiunea statului în care se agită.

Şi atunci suferinţa este rezultatul firesc al unei situaţii morale false.

1. **Evreii.** — O reflexiune specială trebue acordată populaţiei evreeşti, destul de numeroasă, mai ales în urma Unirii cu Transilvania, Basarabia şi Bucovina, cari au adus, mai ales cele două provincii din urmă, un contigent remarcabil de evrei în cetăţenia română.

Evreii nu au un stat etnic propriu al lor, în afară de hotarele ţării străine în care locuesc.

Unii din ei vor să-l înfiinţeze acolo unde a fost odată, în Palestina, cu ajutorul binevoitor al tuturor naţiunilor mari şi mici, cari înţeleg importanţa internaţională a chestiei şi apreciază mobilul ideal al demnităţii naţionale, ce inspiră evreilor această dorinţă. Aceştia sunt *Sioniştii.*

Alţii nu vor înfiinţarea unui stat evreesc à parte. Il cred imposibil, irealisabil.

Sioniştii, consecvenţi cu ei înşişi, vor renaşterea naţionalităţii evreeşti în toate particularităţile ei distinctive, accentuarea modului deosebit de a fi, de a concepe lumea şi viaţa, bazându-se pe dispoziţiile etnice înnăscute şi pe tradiţia istorică a poporului evreu. Şi vor ca această fire caracteristică a rasei să-şi găsească *libera afirmare şi desvoltare în o ţară proprie, într'un stat etnic de sine stătător.*

Faţă cu această manifestare politică a naţionalităţii israelite, nu putem avea decât respect. Ca orcărui popor, dorim şi poporului evreesc îndeplinirea visului de dreptate : să poată *dispune singur de soarta lui,* în o ţară *a lui,* adunat la un loc într'un singur stat.

Cei cari nu vor reînfiinţarea unui stat evreesc în

Palestina sau aiurea, își zic: Ne-având și neputând avea aiurea un stat al nostru propriu, evreimea renunță la o viață politică propriu evreiască, deosebită și în afară de aceea a țării în mijlocul căreia trăește și cu care voește să se confunde, din toate punctele de vedere, păstrându-și ca *deosebire numai religia*.

Evreii ar deveni astfel *români de religie mozaică*, fără nici-o legătură distinctivă între ei decât felul credinței religioase, care ar fi chestie particulară individuală sau de familie, nu de stat.

Iată cum se exprimă, în astă privință senatorul Hecht, representantul „minorității" evreești din primul Senat al României Mari: „Tratatul pentru protecțiunea minorităților nu privește pe Evrei. Ei nu vor să constitue o *minoritate națională*, în afară de familia românească, care să-i închidă din nou în izolarea „*ghetto*"-ului. Ei vor să fie români, păstrându-și religia [1]).

Tendința acestei cugetări și atitudini este de a ajunge la o *desăvârșită identificare de suflet și manifestare* a elementului evreesc cu massa națiunii române, în afară de religie și biserică, așa cum se vede cazul în țări ca Franța, Anglia, etc.

Nici altă limbă, nici alte obiceiuri decât cele românești, afară de cele ce decurg din practica cultului religios deosebit.

Și față de acest fel de a fi și de a voi al elementului etnic evreesc nu putem avea decât sentimente de stimă și aprobare, întru cât pornirea lor de asimilare este *sinceră* și *consecventă*.

Ne place a spera dela mulți evrei, ceeace s'a văzut dela unii din ei,—ca ultimă consecvență a pornirii lor de identificare,—hotărîrea de a înlătura și ultima formă de deosebire, atunci când conștiința lor de

1) *Viitorul* dela 1—2 Dec. acel an.

cetățeni români, ba mai mult de Români, ar constata că în religia mozaică s'ar găsi unele prescripții de ordin mai mult terestru decât divin, mai mult politic decât metafizic religios, care ar putea fi o piedică în calea voinței lor de perfectă identificare cu mediul social cultural al țării din care vor din toată inima să-și facă o patrie, în înaltul înțeles etic al cuvântului.

Dar aceasta nu poate fi decât un rezultat al evoluției conștiinței lor morale, venite din o necesitate internă, nu din afară.

Aceste *două atitudini* clare și hotărîte: sionismul politic, care tinde a-și crea un stat evreesc propriu în Palestina, și renunțarea fățișă la viața etnică în stat propriu evreesc, cu tendința de asimilare și confundare în viața politică culturală a poporului în mijlocul căruia trăește — sunt *singurele atitudini raționale* ale elementului israelit.

Între ele se pot închipui și găsi multe *forme neprecise, șovăitoare, inconsecvente, capricioase*. Dintre ele se deslușește una tipică, purtând în ea caracterul absurdității care îi pecetluește soarta în evoluția firească, înceată poate dar sigură, a societăților omenești spre o viață de armonie dreaptă și rațională.

Să nu vrei *nici stat propriu etnic*, ca toate neamurile pământului cari vor să-și păstreze individualitatea etnică, și să nu vrei nici să pierzi ceva din această individualitate, care, în mod normal și pașnic, nu se poate păstra și desvolta decât în o alcătuire politică de stat.

Ci să preferi a duce viață deosebită, proprie, închisă în forme arhaice de gândire și tendințe particulariste, căutând, ca unitate socială colectivă, să te deosebești de mediul țării, în care vrei să trăiești pa-

razitar, prin tot ce poate da aparența unui popor deosebit, cu apucături și cu suflet deosebit, cu tradiții și ideal deosebit, și căutând a accentua această deosebire *chiar prin păstrarea și cultivarea unei limbi deosebite, care nu este măcar limba neamului tău,* ceeace ar fi o scuză, ci o limbă împrumutată dela alt popor și încă dela un popor acărui amintire, în cazul nostru, nu va putea, de aci înainte, să deștepte în noi alt sentiment decât acela de groază.

Această atitudine care, din punct de vedere logic, e plină de contraziceri, iar din punct de vedere etic formulează pretenția nedreaptă de a tulbura libera desvoltare a altui popor conține, din punct de vedere psihologic, germenul unei provocări permanente.

Rațiunea omenească nepervertită n'o acceptă.

Dintre cele două concepții raționale, sionismul, orcât de venerabil, nu stă în puterea noastră să se realizeze, și nici numai în puterea și bunăvoința Evreilor.

Din punct de vedere practic, ca soluție realizabilă prin dispozițiile concordante de suflet ale poporului român și ale elementului evreesc, ni se impune atitudinea formulată de senatorul evreu Hecht:

„Evreii nu vor să constitue o minoritate națională românească, și care să-i închidă din nou în izolarea „ghetto"-ului. Ei vor să fie Români, păstrându-și religia."

Consecvent cu acest ideal de vieață, intelectualitatea evreiască trebue să îndrumeze conștient educația tinerelor generații, ursite a rămânea să trăiască în România, ca în patria lor, singură și adevărată.

Consecvent cu acest ideal de viață, ea trebue să se ferească de acele manifestări cari o pun în postura de separatism sufletesc și le închide într'un „ghetto", de un fel sau altul.

ORIENTAREA DIRECTIVEI CULTURALE IN RAPORTURILE DIN AFARĂ.

Trei preocupări capitale domină cugetarea în stabilirea cadrului unui sistem și unui ideal de educație națională:

1. Păstrarea caracteristicei naționale, a însușirilor morale, capabile să ridice valoarea neamului în lume.

2. Evitarea influențelor perturbătoare ale procesului de cristalizare curată a tipului etnic.

3. Căutarea acelor înrâuriri, cari prin omogeneitatea tendințelor pot întări și limpezi evoluția germenului etnic al națiunii, sau cari, prin nuanțe de adaptare superioară la unele raporturi morale ale lumii, pot îndruma desvoltarea sufletului etnic și-l pot ajuta a câștiga aptitudini folositoare noui.

Primul punct a fost atins, în linii generale, când s'a căutat să se învedereze legitimitatea și natura educației naționale, precum și să se indice unele din trăsăturile caracteristice firii etnice.

Celelalte două preocupări fac parte din problema practică a stabilirii unui criteriu de orientare în lumea istorică morală înconjurătoare.

După sfera raporturilor interne, schițate în paginele de mai sus, nu ne putem scuti de a privi mai departe, și de a cerceta sfera raporturilor României noui în afară.

Lăsând pe seama politicei înjghebarea acelor relații de moment, cerute de interesele trecătoare ale țării, directivele vieții spirituale caută să se orienteze în sfera realităților morale cu influențe mai adânci și permanente asupra sufletului.

BIBLIOTECA UNIVERSITĂȚII IAȘI

I.

In fața înrăutirii sufletului și tendințelor germane.

1. Una din formele *datoriei de a-ți păstra individualitatea etnică* în ce are ca mai înalt, ca însușiri morale superioare, este a te feri, pe cât posibil, de contactul mai îndelungat cu acele suflete etnice străine, acăror inferioritate sau rătăcire poate tulbura evoluția normală a tipului tău național.

In categoria influențelor vătămătoare — fără a mă preocupa de acelea mai puțin importante ale popoarelor mici înconjurătoare — cred necesar a semnala două, de valoare și intensitate de altfel inegală, sub jugul cărora a trăit sufletul unei părți a neamului românesc, și a căror tenacitate își trage trăinicia din isvorul puterilor de viață ale unor popoare mari, în toiul creșterii lor interne, și în acela al expansiunii lor în afară: *influența germană* și *cea rusească*.

Mai întâiu, considerații mai generale, ne spun că drumul aspirațiilor vechi și aproape immutabile, ca niște condiții biologice, ale acestor popoare trece prin și peste sfera de viață a poporului nostru, și că desvoltarea lor spirituală iea fatal direcția realizării unui tip de cultură și de civilizație fundamental deosebit de acela al rasei latine, care se găsește croit virtual în firea poporului român. Astfel de considerații singure, ar fi de ajuns ca să legitimeze o rezervă și o precauție prudentă în raporturile sufletești cu aceste neamuri, chiar dacă ne-ar înfățișa exemplare ideal realizate ale tipului lor și ale tendințelor firii lor. Dar, deosebit de aceasta, sunt, în manifestările sta-

tornice ale vieții lor, trăsături esențiale cari, judecate cu criteriul conștiinței omenești moderne, ne dau serioase motive să credem că firea noastră etnică nu ar avea moralmente mult de câștigat, ba ar avea chiar mult de perdut din contactul prelungit și necontrolat cu ele.

2. *Simțul politic.* — Ce pot să câștige bunele însușiri și dispoziții cari le ai, dela un popor la care nu se găsesc, decât poate contrarele lor?

S'a evidențiat existența *simțului politic* la poporul român, ca înzestrare fericită a organizației mintale moștenite dela Romani. Acest dar îi lipsește cu desăvârșire poporului german. Lipsa lui o mărturisesc chiar mulți intelectuali și oameni de stat germani, mai pătrunzători. Între aceștia, fostul cancelar, prințul de Bülow, o dovedește cu multe exemple și fapte [1]). Un învățat german o spune categoric: națiunea germană este „o națiune nepolitică" [2]).

Dar o mărturie germană despre Germani, dacă înlătură obiecția că nu vine dela un observator pornit, parțial, pătimaș, s'ar putea isbi de întâmpinarea care constituia baza sofismei glumețe din antichitate: un Teban spune că toți Tebanii sunt mincinoși; dacă toți Tebanii sunt mincinoși, e o minciună ce spune Tebanul că toți Tebanii sunt mincinoși; și așa mai departe, în cerc vițios amețitor.

Mărturia faptelor obiective este cea mai solidă documentare. Mai ales una din ele, care explică multe, ne duce mintea la o concluzie mai gravă decât aceea a lipsei simțului politic.

Poporul german, care a avut destui cărturari și

1) In opera sa „Germania politică" trad. în franț.
2) „Eine unpolitische Nation": *Rucedorfer*, în opera sa „Grundzüge der Weltpolitik der Gegenwart".

unii filosofi profunzi, n'a asimilat nimic esenţial din cugetările morale ale gânditorilor, poeţilor, scriitorilor lui, indiferent dacă acele cugetări erau absolut originale sau împrumutate dela inteligenţa altor neamuri. El nu şi le-a însuşit, ca să facă din ele o călăuză practică a vieţii lui colective, transformându-le în principii de organizare şi de acţiune politică, socială, în *instituţii politice.*

Poporul englez a creat regimul constituţional. Poporul francez a dat omenirii regimul politic al libertăţii, egalităţii, fraternităţii sub o formă de guvern democratic republican.

Iată trăsături evidente ale unor popoare civilizate.

La Germani, o prăpăstie între cugetarea politică şi acţiunea practică politică.

Lipsit de călăuzirea unor principii, poporul german se lasă condus ca o turmă de sclavi, de tradiţiile medievale, în cari spiritul războinic al aristocraţiei şi autocraţiei hotărăşte toate formele de manifestare ale vieţii naţionale.

„Trebue să se recunoască, zice Kurt Wigand, că poporul german întreg, fără a excepta pe cei mai sălbateci democraţi, sufere de un rău, foarte grav, foarte adânc şi probabil *incurabil:* lipsa independenţei morale, un fel de trebuinţă absolută de servitute" [1]).

Această incapacitate politică populară, fiind o lacună constituţională a spiritului german, nu se putea să nu se manifeste şi în concepţia conducătorilor, ca lipsă a simţului psihologic în priceperea vieţii politice din prejur. In ţara unde abundă operele

1) In scrierea sa Unkultur, Berlin, 1905. Citat şi analizat de *Th. de Wisewa;* în *La Nouvelle Allemangne,* Cap III: „La Nouvelle âme allemande, décrite par des Allemands", pag. 90 sq.
Curt Wigand, consideră ca „profund adevărată" judecata lui *Bebel,* care definia Germania „un popor de lachei".

savante de psihologie *fiziologică* și de „Völkerpsychologie", avem acest fenomen ciudat și instructiv al unei isbitoare miopii, aproape a unei excitați de viziune psihologică în ființa altor popoare.

Provocarea războiului mondial, care a fost pentru toate neamurile prilejul suprem de manifestare a valorii lor integrale, a dovedit dela început eroarea fundamentală a intuiției germane în structura istorică a lumii pe care a voit s'o lovească spre a o spune și stăpâni. In tot decursul războiului, apoi, Germania a dovedit la tot pasul neputința de a prinde înțelesul real al manifestărilor și condițiilor de viață politică a națiunilor cu cari începuse lupta sau cari se ridicaseră pe rând în contra ei.

Pe Franța o considera „putredă" și gata să se destrame în desbinări înverșunate de partid; și la primele bubuituri de tutun a văzut mirată că din „putreziciune" se ridică o energie morală neînchipuită și din sbuciumul zăzaniei politice se înfiripează o neînfrântă „union sacrée".

Își închipuia că spaima mijloacelor ei nepermise de atac în contra populației necombatante din orașele Franței și Angliei va sdrobi puterea de resistență a sufletelor și va scurta războiul. Impresia bombardării Parisului prin enormele tunuri cu tir la mare distanță, așa zisele *Grosse Bertha*, a descris-o minunat *Edmond Rostand* în frumoasa lui poezie *Les belles fenêtres*, arătând ce a văzut acela care a cunoscut Parisul în timpul bombardamentului:

Il a vu sourire, tranquille,
Le visage de la Grand' Ville
A la gueule du Gros Canon!

Iar asupra Angliei bombardarea zepelinurilor a produs mișcarea de înscriere în masă a voluntarilor

pentru alcătuirea unei armate, care, la început batjocorită de fanfaronada Kaiserului — „mica, de despreţuit armată engleză a lui French" [1] — a devenit treptat-treptat o uriaşă forţă, mereu în creştere.

Şi tot aşa de puţin a înţeles sufletul Americei, — ţară de negustori, fără armată, care n'o să poată trece Oceanul în Europa, din cauza submarinelor, cum a înţeles de puţin şi sufletul României.

Mobilurile ideale au scăpat pretutindeni privirilor sale.

Sancţiunile unei astfel de imperfecţii omeneşti cad, în definitiv, în prima linie asupra celui care o are. In tot cazul însă, simţul politic românesc n'are ce învăţa nimic folositor dela negaţia lui germană.

3. *Brutalitatea. Cruzimea.* — Şi, ca să amintim o altă însuşire a caracterului nostru naţional, aşa de puţine sugestii educative are de primit dela Germani pornirea noastră umanitară către milă şi generozitate.

Toţi observatorii străini şi chiar multe din spiritele mai libere germane au constatat că firea teutonică se caracterizează tocmai prin însuşirile contrare umanităţii: prin *brutalitate, răutate, ferocitate, cruzime.*

Iată bunăoară mărturisirea unui scriitor german [2]: „Vorbiam mai adineaori de asprimea şi brutalitatea cari persistă şi se afirmă mai mult decât oricând în sufletul poporului nostru. Aceste defecte se întâlnesc în toate straturile societăţii germane, dela cele mai de jos până la cele cari se pretind *cultivate.*

1) *In ordinul de zi al lui Wilhelm II* dat în Aix la Chapelle la 19 Aug. 1914: „... să vă puneţi în lucru toată dibăcia voastră şi toată vitejia soldaţilor mei, ca *să exterminaţi deocamdată pe Englezul fricos*, şi să *nimiciţi cu totul mica armată de despreţuit a generalului French*"!

2) *Curt Wigand*, în „Unkultur" *(Incultură).*

Studenții cari, acum câțiva ani, s'au amuzat la Jena, aruncând în stradă tot mobilierul unui număr oarecare de hoteluri și de „case de închiriat mobilate" din oraș, sau acei „fii minori ai muzeelor", cari, zilnic, în orașele noastre universitare, își fac o fală a insulta, din principiu, orice femee pe care o întâlnesc mergând sau călătorind singură, acești tineri „de bună familie" nu se pun oare la același nivel cu acele cete de „băieți de prăvălie" sau de mici funcționărași de prin birouri, cari asemenea zilnic se laudă că au isbutit să prădeze o grădină publică sau privată, precum și la nivelul acelor bande de lucrători, cari, întâlnind femei sau fete tinere nu pierd ocazia de a cânta mai mult sau mai puțin sgomotos o cantonetă obscenă ?

„Și, circumstanță agravantă, totdauna se găsesc la noi persoane dispuse a judeca astfel de ticăloșii cu o indulgență extremă, mai ales când e vorba de *tinerimea noastră universitară,* invocând pentru ei *scuza beției.* Ca și cum s'ar putea pune pe contul alcoolului acte de o *barbarie* așa de evident născute din adâncimile firești ale ființei ce găsește atâta plăcere săvârșindu-le".

Și autorul german continuă, punând, în adevăr, aci, degetul pe rană, pe rezortul esențial al structurei morale germane :

„Trebue să mai semnalez încă unele particularități distinctive ale caracterului german. Dacă cuvântul german *Schadenfreude* (plăcerea de a face rău) nu are echivalent în limbile celorlalte națiuni, cari sunt nevoite să recurgă la perifraze spre a exprima această plăcere răutăcioasă ce ne procură vederea nenorocirii altuia, — sau, mai exact, *plăcerea ce ne procură conștiința că am cauzat o nenorocire altuia* — asta de sigur, nu este un simplu efect al întâm-

plării. Fără îndoială, această trăsătură de caracter există, mai mult sau mai puțin pronunțată, și la unii indivizi din alte națiuni: dar la ei apare oarecum numai ca efectul unei stări excepționale de suflet, ca o impulsie de moment; pe când Germanul, din contră, este în adevăr atins de o *Schadenfreude* naturală și cronică..."

Acest cuvânt, *Schadenfreude*, fără echivalent în vr'un alt cuvânt din limbele culte, exprimă o stare de suflet specific germană: plăcerea de a face rău. O predispoziție diabolică, esența psihologică a *satanismului*.

E aproape o stare maladivă. In tot cazul nu una omenească. Din ea decurg toate manifestările naturei teutonice care s'au deslănțuit cu atâta impetuositate în timpul războiului.

Cruzimile sălbatece *în contra populației necombatante, în contra răniților și prizonierilor*, cruzimi nejustificate prin niciun motiv de operație militară, sunt o pată pe numele de German ca ființă omenească. Dacă planul lor de a arde Londra, de a distruge Parisul nu s'a putut realiza, au isbutit să masacreze populația Louvainului, să distrugă catedrala Reimsului, să dărâme frumusețî arhitectonice din capitala Franței, să scufunde în Ocean Lusitania; să radă de pe fața pământului grădinile cu pomi roditori pe unde treceau, mai ales în retragere; să ducă *groaza* pretutindeni, groaza prin foc, prin sânge, prin gaze asfixiante.

Și nevoia de a inspira groază, ca o cerință a temperamentului, a căutat o justificare în *teorie*. Iar teoria groazei, formulată de Klausewitz și de alții, răsucită în calapodul diformator al sufletului german, a căutat să ia înfățișarea pàrodoxàlă a unui principiu umanitar!

Războiul trebue să inspire teroarea, în interesul chiar al omenirii! *Cu cât groaza va fi mai mare*, cu cât suferința va fi mai înspăimântătoare, cu atât *războiul se va isprăvi mai repede*[1]). Populația civilă necombatantă, îngrozită, coprinsă de panică nebună, va sili cârmuirea și comandamentul țării lor să ceară pacea. Deci nici-o *milă*. *Hart sein* al lui Nietzsche pus în practică și tradus de Wilhelm al II-lea prin ordinul: „să fiți ca Hunii".

Englezii și Americanii nici nu au pentru Germani altă expresie obișnuită decât pe aceea de *Huni*.

Mentalitatea germană nu s'a ridicat până la concepția despre războiul civilizat, dictată de conștiința omenească normală în convenții internaționale, ca cele din Haga, iscălite și de Germania, și în opere de drept internațional, din cari una scrisă în limba germană, cu spirit negerman, de eruditul jurisconsult elvițian *Bluntschli*. Grozăvenia sălbatecă, este după concepția germană *inerentă ideii de războiu*. Nu; ci ea este inerentă sufletului german. Războiul își are legile lui, ca și duelul.

Ideea de om, în războiu, îți cere numai să învingi pe vrăsmaș, în luptă dreaptă. Ideia de fiară cere să învingi *prin orice mijloace* și să-l distrugi.

Diabolismul stării sufletești de *Schadenfreude* s'a văzut mai ales în purtarea Germanilor față de *prizonieri* și de *răniți*.

Documentele cele mai neîndoioase abundă. Aduc numai unul: protestul unui distins diplomat american, d-l *Spincer Eddy*, care, în timpul neutralității Americei, făcând parte din „Crucea Roșie", a putut asista la scene de sălbăticie înspăimântătoare:

---

1) „Cu cât războiul va fi mai fără milă, cu atât va fi mai uman în fond, căci se va sfârși mai repede", zicea Feld-Mareșalul *von Hindemburg*.

„Germanii supun cu sila pe prisonierii și răniții francezi și englezi la cele mai rele mutilări... Foarte mulți dintre acești mutilați mor de hemoragie sau își trag câte-un glonț în cap.

„Atrocitățile săvârșite de Germani întrec infinit de mult cruzimile comise odinioară de Peile-Roșii" [1].

Și acum, un tablou mai detaliat despre soarta *prizonierilor români* [2]). E vorba de prizonierii români aduși iarna din Prusia Orientală în Alsacia, ca să fie puși la munci grele. Au fost luați 400, din cari 30 au murit pe drum. Cei 370 ajunși în Alsacia și cărați în camioane automobile dela Colmar la Wintzenheim aveau o înfățișare așa de lamentabilă, încât populația alsaciană care-i vedea nu-și putea stăpâni indignarea și revolta. Ca să-i ascundă să nu-i mai vază lumea, i-au pus în o vale retrasă, și acolo, într'un grajd fără foc. Era în Ianuarie 1917.

De mâncare li se da zeamă goală, în care pluteau, rătăcite, câteva grăunțe de cereale.

„Prisonierii supuși la un regim de înfometare (să nu uităm că lucrau în pădure, iarna), îndurau pe lângă aceasta cele mai rele tratamente. Ei muriau sub ochii pazniculuĭ pădurei și ai familiei lui.

„D-l Roesch a văzuț Români smulgând primăvara urzici pe cari le devorau așa crude sau culegând ghindă și mâncând-o. Cu toate că era strict oprit a se da ceva captivilor, martorii acestor spectacole le strecurau pe furiș pâine sau lapte. Dacă erau prinși or numai bănuiți că-i ajută, erau insultați, amenințați sau chiar pedepsiți cu deportarea, închisoarea sauu amenda... Alimentele, date bieților flămânzi nenorociți, erau luate, aruncate în noroiu, călcate în

1) Citat din „Civilisés contre Allemands" de *J. Finot* (p. 112).
2) Tablou zugrăvit de d-l Dr. Wetterwald, în suplimentul literar al jurnalului *Des Débats* dela 10 August 1919.

picioare. Am culeș mai mult de cinzeci mărturii de acest fapt".

„Se poate spune fără exagerare că 40% până la 50% din prizonierii români au murit în Alsacia, în iarna și primăvara anului 1917, de rău tratament, de frig, de foame și de boale. Locuitorii din Bollevier vedeau zilnic trecând prizonieri prin satul lor. Aspectul lor era înfiorător: femeile plângeau când îi vedeau; bărbații strângeau pumnii.

„Pe unii îi vedeai căzând, leșinați de foame; mulți erau târîți de camarazii lor.

„D-l Baumann, primarul, a văzut prizonieri bătuți de soldații de gardă, pe unii i-a văzut căzând morți pe drum. A protestat la ofițer, dar de geaba".

Și așa mai departe, un întreg dosar de dureri umilitoare, de suferințe inumane, cari dovedesc toate caracterul croit din cruzime, lipsit de cea mai elementară simpatie omenească, al Germanilor.

Câțiva din prizonierii români, scăpați, după armistițiu, din iadul captivității germane, și veniți din Alsacia și de aiurea în Franța, erau obiectul unei compătimiri din cele mai jalnice. Se putea vedea în ei chipul omului mort care se ridică din mormânt și încearcă să umble, împleticindu-se și abia putând să vorbească. Te întrebai: cum pot să trăiască astfel de ființe? Și înainte de asta, te întrebai: cum se poate să fie pe pământ o țară de oameni, al căror suflet, împietrit de răutate, să poată produce astfel de spectacole?

Orcât de oribile ar fi aceste priveliști, e unul care le întrece pe toate: prizonierii unei națiuni puși în fața frontului, când se începea lupta cu armatele națiunii lor. Intr'un caz, pe frontul occidental, prizonierii francezi din fața frontului german, văzând că frații lor nu răspundeau la focurile vrășmașilor, din

cauza lor, ca să nu tragă în ei, strigară, jertfindu-se eroic:

— *Mais tirez, donc, les gars!*

4. *Simțul moral. Respectul de sine și de om. Minciuna.* — Dacă simțul simpatiei celei mai elementare, rădăcina din care se desvoltă sentimentul moral, este așa de slabă, aproape nulă dacă egoismul feroce, brutal, fără rezerve împedecă în așa grad apariția firescului respect, de om ca om, se naște, în mod involuntar, întrebarea: în ce stadiu se găsește *simțul moral* în sufletul unui astfel de popor?

Respectul de *om*, presupune, în expresiunea lui cea mai simplă, respectul *de sine*. O formă a respectului de sine, care este, în acelaș timp, o formă de manifestare elementară a simțului moral, este ținerea de cuvântul dat, respectul adevărului.

In acțiunea obișnuită a poporului german nu găsim această trăsătură etică; mai de grabă găsim de regulă contrarul.

Maxima lui *Bethmann-Hollweg:* „Tratatele sunt petece de hârtie", n-a fost ridicată întâiu de dânsul la înălțimea unui principiu de politică internațională. *Frideric cel Mare* spunea: „Să nu vă rușinați a face alianțe numai în vederea profitului vostru propriu. Și să nu faceți greșala grosolană de a nu le abandona când interesul vostru cere aceasta."

Iar cealaltă maximă, pronunțată când s'a călcat neutralitatea Belgiei garantată prin tratate: „Necesitatea nu cunoaște lege", nu s'a auzit pentru prima oară în momentele tragice ale războiului. *Bismarck* în notele lui scria: „Sentimentul și grija de justiție și de umanitate sunt o slăbiciune, și noi trebue să fim forța. Acolo unde puterea Germaniei e în chestiune, *eu nu cunosc lege.*"

Ce însemnează asta decât consfinţirea ipocriziei şi a *minciunei* ca virtuţi naţionale germane ?

Se confirmă astfel observarea vechiului istoric latin, *Veleius Paterculus,* care caracteriza pe Germani: *mendacio natum genus.* Ceeace o recunoaşte şi cel mai influent filosof al Germaniei contimporane, *Nietzsche,* când zice[1]) : „...În fine, trebuie cineva să facă cinste *numelui* său. Când un popor se chiamă *Deutsches Volk,* adică *Tausches Volk* (ceeace va să zică *popor care înşeală*), asta nu e de geaba".

Şi din condeiul lui Nietzsche asta nu sună numai decât a ironie. El e marele învăţător al imoralismului, care voia să fie mondial, şi a rămas pur german.

Viţiul minciunei nu e numai popular, atinge şi păturile superioare, intelectualitatea germană.

Inscenarea consiliului din Iulie 1914 la Potsdam, unde s'a hotărît, sub preşedinţia Kaizerului, isbucnirea războiului şi după care Kaiserul a simulat o plimbare de plăcere prin fiordurile Norvegiei, este un exemplu tipic de minciună sinistră, în stil mare.

Iar în celebrul lor manifest-apel adresat lumii civilizate, cei 93 învăţaţi, scriitori, artişti, preoţi, profesori universitari, filosofi, cuintersenţa intelectualităţii germane, au vrut cu o minciună să orbească lumea.

Aci nu mai e vorba măcar de tradiţionalele minciuni ale diplomaţiei, e simptomul unui *habitus* naţional, rămas chiar în conştiinţele cele mai rafinate de cultură.

Efectul înrâuririi exercitate de spiritul mulţimii asupra celui individual ? Rezultatul sentimentului de solidaritate cu naţiunea ? Se poate. Asta nu schimbă nimic din judecarea acelei mentalităţi. Poate cel mult

---

1) In *Dincolo de Bine şi de Rău.*

să justifice observaţia lui *Goethe* mărturisită în convorbirile cu Eckermann:

„Totdeauna am simţit, zice el, o adâncă durere, gândindu-mă la această naţiune germană aşa de stimabilă privită în fiecare din indivizii ei şi aşa de mizerabilă luată în întregime.

„Compararea poporului german cu celelalte popoare trezeşte în mine sentimente dureroase, de cari caut să scap prin toate mijloacele."

Acelaş sentiment, exprimat mai desperător, l'a făcut desigur pe *Schopenhaner* să scrie: „In prevederea morţii mele fac această mărturisire că despreţuesc naţiunea germană din cauza dobitociei ei nemărginite, şi că roşesc la ideia că-i aparţin."

Jertfa ce-au făcut-o cei 93 de intelectuali de seamă, iscălind o minciună, spre a salva onoarea ţării lor, nu şi-a produs efectul; din contră, au dovedit cât de adânc este viţiul organic al ipocriziei, falşităţii, minciunii în sufletul naţiunii germane. E drept că unii oameni superiori, ca marele *Einstein,* bunăoară, şi alţii, nu s'au contagiat, şi au rămas în izolarea lor morală ca germenii unei speranţe de însănătoşire posibilă a cugetului german în viitor. E adevărat, asemenea, că unii dintre semnatari şi-au retras mai târziu semnăturile, declarându-se „induşi în eroare".

Acestea sunt excepţii cari confirmă regula.

Ceeace revoltă mai mult în manifestul-protest al celor 93 intelectuali germani, ceeace întrece desgustul pricinuit de afirmaţiunile contrare adevărului cunoscut şi recunoscut în urmă: „nu-i adevărat că Germania a provocat războiul...", „nu-i adevărat că Germania a violat neutralitatea Belgiei...", etc., este impieta-

tea cu care se servesc de numele lui Goethe, Beethoven [1]), Kant, punându-i înainte ca garanții ai adevărului și dreptății lor! Astfel generalii lor puneau prizonierii în fața frontului de luptă.

Numai o țară, în care prefăcătoria mincinoasă face parte din funcțiunea organică a sufletului, putea ajunge la ideia de a organizà *spionajul,* ca instituție de stat, spre a-l răspândi în toată lumea; și numai ea putea concepe și executa ideia unei dispoziții legale după care un German să nu-și piardă dreptul de *cetățenie în țara sa* prin faptul că primește dreptul de *cetățean al altei* țări străine, unde va continua să servească de instrument al statului său de origine.

Astfel, prin educație sistematică, de stat, și ca un ideal onorabil și demn de toată stima, se îndeamnă oamenii la prefăcătorie continuă. Sub aparențe de corectitudine, ca să nu deștepte bănueli, intrați în rosturile vieții publice și private uneori ajunși în situații însemnate, Germanul se simte dator a-și îndeplini „o datorie sfântă" pentru țara sa de origine,— „sfântă" după criteriul egoismului său îngust național, — de a spiona țara în care a fost primit și ospitalizat și, la ocazie, a o trăda.

Astfel, cinstea aparentă devine un mijloc de înșelăciune, o cursă. Cum a spus-o, cu cinismul lui

---

1) *Beethoven? Ses aieux sont de Louvain. De là*
Ce masque d'exilé que parmi vous il a,
Prophète douloureux qui gronde des reproches.

Et quand n'entendant plus son propre clavecin,
Il chancelle, assaurdi par d'invisibles cloches.
C'est d'une ville en feu qu'il entend le tocsin!

Edmond Rostand, în poezia sa „Van Beethoven" din colecția: *Le Vol de la Marseillaise*, 1919.

tăios, *Nietzsche*[1]): „Această onestitate germană, candidă și fără rezerve, este astăzi, poate, deghizarea cea mai periculoasă și mai dibace ce poate să-și ia Germanul....

„Un popor e foarte abil când se dă de profund, stângaciu, de treabă, cinstit, fără viclenie..."

5. *Mecanicismul concepției de viață. Materialismul moral.* — Această inferioritate morală, datorită unei defectuozități psihice, care duce la lipsa simțului politic și moral, e natural să se traducă prin multe alte manifestări înrudite. Neputința de a înțelege alt suflet omenesc stă în legătură cu criteriul unilateral și *terre à terre* de a judeca fenomenele complexe ale vieții în desfășurările ei cele mai înalte.

Brutalitatea firească a caracterului, care împingea voința la fapte de cruzime, a dictat inteligenței germane teoria mecanicistă a forței, ca principiu de organizare și de valorificare a lumii social-morală. „Forța crează dreptul", „forța primează dreptul" sunt aforisme cari se întâlnesc la tot pasul, sub diferite forme, și în politica practică și în filosofia politică germană. Dela Sofiști, această cugetare n'a mai apărut cu atâta emfază în omenire, ca în Germania contimporană. „Dreptul pumnului" este expresiunea filosofică firească a scepticismului profund etic sau a sălbăticiei mândre de puterea sa și sigură pe dânsa.

Și oamenii de stat, în cap cu Bismarck, și suveranii lor, ca Frideric cel Mare și Wilhelm II, și filosofii și profesorii lor, ca Nietzsche, Treitschke, Lasson, inspirați unii direct din metafizica fantastică și

---

1) In *Dincolo de Bine și de Rău.*
— Vezi: *„Condamnés pas ensemêmes"*, culegere de citate și extracte de *B. François.*

tendenţioasă a lui Hegel, sunt de acord că forţa, ca atare, dă şi măsoară dreptul la vieaţă.

„Un stat mic nu are *drept la existenţă*, decât în proporţie cu puterea lui de existenţă".

„Între state, nu e decât o forţă" de drept: *dreptul celui mai tare*[1]).

Pe aceiaşi treaptă stă şi atitudinea *materialistă* a mentalităţii germane, care reduce idealul vieţii la mulţumirile bunului traiu, la satisfacerea simţurilor. Asta şi explică pentruce în Germania, mai mult decât oriunde aiurea, s'a desvoltat *tehnica industrială*, chimia aplicată la cerinţele vieţii fizice. O parte necesară, firească, a fericirii pământeşti, dar nici unica, nici cea mai înaltă. Ştiinţa chimiei, o creaţie a geniului francez, care a găsit-o şi a relevat-o omenirii din dragostea de adevăr, a devenit în mâinile germanului instrument practic pentru juisarea bunătăţilor naturei, apoi instrument practic de tortură şi de ucidere a semenilor. Întrebuinţarea chimiei în războiu, ca mijloc rafinat de distrugere, e o specialitate germană.

Din cauza mentalităţii lor materialiste, germanii au căzut în multe neînţelegeri ale naturei omeneşti şi au fost împinşi la multe acţiuni urîte.

Ei n'auu *înţeles* că se poate ca omul să fie în stare a înfrunta chiar moartea, spre a-şi păstra un ce impalpabil şi imponderabil, ca onoarea, demnitatea. N'au înţeles *eroismul occidental* ieşit din sufletul culturei latine. Resistenţa Belgiei a fost un fenomen absolut inconceptibil şi absurd pentru dânşii, iar fiascul terorismului lor un fenomen ce nu-l puteau constata, fiindcă nu-l puteau crede.

---

1) *Lasson*, „Războiul şi Idealul Culturei".

Concepția unilateral materialistă a determinării voinței, adevărată pentru firea lor, falsă pentru judecarea altora, i-a făcut să alerge la un complicat *sistem de conrupție*. Câți oameni politici, câți gazetari, ba chiar militari n'au fost copleșiți cu aur, în toate țările, ca să se facă agenți ai scopurilor și intereselor germane! Slăbiciunea unora, căderea altora n'a putut clătina fundamentul moral al conștiinței generale.

Dar, indiferent de efect, ce importă este concepția conrupătorului despre natura morală a omului.

6. Ce *înrâurire educativă* poate simți poporul român din contactul intim cu un suflet care îi răstoarnă principial, din instinct și în practica zilnică, temeliile caracteristice ale vieții lui morale?

Ce poate să învețe simțul lui *politic* dela un popor care n'are simț politic? Ce poate învăța simțul lui moral dela un popor căruia îi lipsește simțul moral? Pornirea lui creștinească spre milă, ce pildă poate găsi în *Schadenfreude* german? In crudul și nebunescul *Hart sein?*

Dragostea lui de adevăr, ce îndemn poate afla în deprinderea de a minți a unui popor *mendacio natum?*

Omenia lui echilibrată și înțeleaptă ce model de imitat poate vedea în disprețul de om al brutalității teutone?

Aspirațiile lui firești spre ideal, ce aripi pot lua din materialismul moral care pune toată fericirea în traiul confortabil?

Dorul de mai multă dreptate în lume, ce împăcare poate afla în filosofia „forței care primează dreptul"?

Și tu, popor mic, ce încurajare de viață, ce avânt

de propășire poți găsi în sufletul trufaș, ce se uită la tine de sus, ca la o ființă de prisos venită pe lume spre a servi pe cei mari, sau a pieri ?

Ce ar mai rămâne de admirat și care să poată să te atragă din toate manifestările caracteristice de căpetenie ale poporului german ?

Disciplina ? E mare, și admirabilă, în aparență. E de calitate inferioară și șubredă, în fond. E clădită pe frică, și pe supunere oarbă. Puțin să lipsească forța constrângerii din afară, și anarhia e gata. Autocrația și anarhia se chiamă una pe alta, alternativ.

Cu totul altă putere are coeziunea disciplinei clădite pe adesiunea liberă a voințelor. Acesta e produsul spiritului democratic al popoarelor occidentale, de cultură latină.

Educația germană ? Are la bază același sistem de supunere, ieșit din sfărâmarea personalității ; același sistem de formalizare oarbă prin cultul materiei și forței, — mecanicismul pedagogic. Aceași școală a nelealității, a spinojului, a minciunei. Același intelectualism unilateral, care pune în umbră sensibilitatea, strivește simpatia, ucide rezorturile vii ale voinței, face din oamenii mașini dibaci în oarba lor dresare pentru anumite scopuri speciale și fanatizate numai pentru un ideal: pangermanismul. Dacă se poate spune de un sistem de educație, că distruge personalitatea umană, apoi aceasta se potrivește în special educației germane.

Nimic din religia umanității, nimic din evanghelia frației, dreptății și a libertății umane. Nimic din spiritul generós al creștinismului.

Brutalitatea forței, pusă în serviciul egoismului național neîngrădit de rațiune, în serviciul șovinismului teutonic, iată spiritul dominant.

Tinerii din alte naţiuni, cari trec prin această fabrică de pervertire morală, trebue să aibă o personalitate deja bine formată, or să fie „tari de îngeri", ca să nu iasă din ea cu mintea deformată, denaturată.

7. *Grandomania.* — Pe lângă atâtea grave ne-ajunsuri şi mari lacune, sufletul german mai prezintă o înfăţişare bizară, care atinge patologia: dă probe evidente de grandomănie.

Se crede cel dintâiu popor din lume, poporul ales. Dacă nu-şi zice „poporul lui D-zeu", nu e că se fereşte să nu imiteze pe Evrei, ci pentru simplul cuvânt că se crede însuşi D-zeu. Este esenţa lumii. Tot ce s'a făcut în omenire mai de seamă, s'a făcut de Germani. De aceea toţi oamenii mari ai istoriei, au fost *Germani.*

Leonar da Vinci, a fost un Wincke, Titian sau Vecellio, Vetzell; Michel Angelo Buonaroti, — Bohnrodt; Tasso, — Dasse; Diderot — Tietroth; Arouet de Voltaire, — Arwid; Gounod, — Gundiwald.

Şi Shakespeare şi Napoleon Bonaparte au fost de origine germană; şi Jeanne d'Arc a fost nemţoaică; ba şi Isus Christos a fost neamţ: „Numele lui ar însemna Arminius sau Germanus.

Astfel de afirmaţii, făcute de oameni serioşi, — unele de Reimes (Germania pangermanistă), altele de Hauston Chamberlain, — fără să fie combătute şi ridiculizate de opinia publică ştiinţifică, — te fac să te uiţi cu ochi mari de spaimă, şi cu adâncă milă, dar şi să te depărtezi grabnic, ca de o casă de nebuni.

Şi asta, cu atât mai grabnic, cu cât nebunia nu e melancolică, ci furioasă.

Grandomania e o formă primejdioasă de alienaţie mintală.

Vizitând odată un ospiciu de nebuni, internul care ne conducea, ne-a arătat în o cameră discret, numai din ochi, un bolnav care ședea grav pe marginea patului, privind de sus la altul, ce sta pitulat într'un colț.

— Ce mai zici, îl întrebă internul, cu aer serios și politicos.

Bolnavul, arătând pe cel ghemuit jos pe scânduri, răspunse grav:

— Își face datoria.

Internul ieși repede și, după ce închise ușa, ne spuse:

— Acela se crede că e D-zeu-Tatăl, și că toată lumea trebue să i se închine. Puțin să te bage de seamă că-l iei în râs, că nu crezi, îți dă în cap cu drugul de fier dela pat.

Germania își luase în serios rolul de *D-zeu-Tatăl* față de celelalte popoare. Pangermanismul cere ca Germanii să stăpânească lumea, ca rasă superioară, ce este, reformând omenirea prin stârpirea raselor inferioare. Popoarele negermane, tolerate pe pământ, vor servi germanilor ca robi. „Își vor face datoria".

Contactul cu un astfel de suflet e incomod, chiar dacă ți-e prieten. Ești expus or să ajungi robul lui or să înebunești ca el.

Stările de suflet sunt contagioase.

8. De aceea, ca să nu ne stricăm echilibrul moral, caracteristic neamului nostru, *echilibru* moștenit dela strămoși și alcătuit din cumințenie, omenie, înțelepciune, modestie, demnitate, respect de noi și de aproapele, respectul dreptului propriu și al altora, milă creștină și iubire de oameni, — să ne ferim de contagiunea vieței morale, parte înapoiate parte des-

chilibrate, a firii teutone, oglindite în manifestările ei culturale şi politice.

Nu zic că firea germană nu se va schimba niciodată. Deocamdată, cu toată înfrângerea militară a Germaniei, pangermanismul şi spiritul militarist, împreună cu întreaga lor bază psihică şi cu derivatele lor naţionale, nu par desrădăcinate. Au destulă vitalitate tenace, ca să ridice din nou capul.

Poate mai târziu, mult mai târziu, tot schimbându-se treptat mentalitatea generaţiilor germane sub presiunea spiritului omenesc din afară şi sub înrâurirea binefăcătoare a culturei latine, să se schimbe şi firea germană în adâncul ei. Dar ce va fi peste câteva sute sau câteva mii de ani, nu putem şti acum [1]).

In tot cazul nu ne putem orienta acţiunea vieţii noastre *de azi* după realităţile ce vor avea fiinţă abia peste sute şi mii de ani în viitor.

Intr'un viitor îndepărtat, îndepărtat de tot, multe lucruri se vor schimba, probabil, în lumea aceasta. Şi lupii poate îşi vor schimba nu numai părul, dar

---

1) Sunt unele trăsături ale caracterului etnic german cari par a resistà cu teuacitate influenţei educatoare a timpului şi experienţei, a contactului cu lumea Astfel, cruzimea specifică rasei teutone, o găsim exercitată în unele manifestări şi acte de războiu în vechime, întocmai aşa cum s'a desfăşurat în războiul din urmă, pretutindeni pe unde au trecut armatele germane, dar mai ales în nordul Franţei.

Istoricul german *Mommsen*, vorbind de strategia germană de pe timpul Romanilor, se exprimă în termeni cari ne dispensează pe noi de a mai judecà:

„Strategia barbară a Germanilor, zice el, care constă în a se apără punând *pustiul* între ei şi inamicii lor, pare a fi fost practicat acolo pe o scară întinsă". (Vol. VI. Trad. franc. pag 228).

Obiceiul *barbar* al Germanilor în stare de barbarie a rămas acelaş la Germanii cari ridică în faţa lumii icoanele lui Kant, Goethe şi Beethoven, ca să-i creadă că sunt civilizaţi.

Aceleaşi dovezi se găsesc şi despre *minciună*, *spionaj*, etc.

și năravul, și vor deveni câini de stână, prieteni cu oile, ba poate chiar vegetarieni, ca ele.

Nu putem, însă, pe temeiul acestei speranțe de viitor, să dăm de pe acum oile pe mâna, sau mai just în gura lupilor de azi.

9. Am insistat mai mult — nu de ajuns, totuși — asupra raporturilor spirituale cu Germania, fiindcă văz aci un adevărat pericol național.

N'am avut intenția să judec din toate punctele de vedere poporul german și cultura lui. Și dacă n'am vorbit și de unele calități ale lui, n'a fost din intenția de a le tăgădui. Știința, disciplina și munca, spiritul de organizare, orcât de prețioase însușiri ar fi, elé sunt îndefinitiv mijloace, cari își trag valoare din idealul ce servesc. De regulă, în pornirea de imitație ce o insuflă admirația, se imitează nu numai calitatea superioară care provoacă și justifică admirația, ci aproape tot ce se găsește asociat cu dânsa în ființa admirată, chiar ticurile banale ce nu au nimic a face cu dânsa. E cu atât mai greu de disociat legătura necesară a unor particularități, ce stau în raporturi așa de indisolubile cu însușirea admirată, încât alcătuesc cu dânsa aproape un singur act sufletesc. Astfel sunt raporturile dintre mijloc și scop.

Odată cu însușirea mijloacelor, nu e ușor de evitat primejdia de a închina sufletul în fața idealurilor urmărite de mintea ce le-a conceput.

Idealurile sunt creația sentimentului și a voinței, a caracterului moral. Și dela caracterul moral german, e riscat să cauți a învăța ceva bun și drept. El corespunde unei stări de conștiință inferioară.

Un ideal curat, uman, conceput în direcția liniei de evoluare a lumii și conștiinței morale, chiar când

nu şi-a găsit încă organizarea perfectă a mijloacelor de realizare, e de preferat, incomparabil mai mult, pentru creşterea sufletească a omenirii, — popoare şi indivizi — decât apropriarea celor mai ingenioase mijloace, păţate de cugetul de le-a conceput prin adaptarea lor la scopuri inferioare.

De altfel, nu este scop bine înţeles şi sincer dorit, care să nu-şi creeze treptat mijloacele de realizare. Şi deci, pentru un beneficiu problematic al împrumutării de mijloace, este imprudent a risca un schimb şi un amestec de idealuri bune cu scopuri reprobabile. In locul unei încetineli relative de desvoltare morală, se poate produce, în cazul cel mai puţin rău, astfel o regresiune simţitoare, dar mai de grabă o rătăcire periculoasă.

In naţiunea noastră, dela constituirea statului unitar etnic, s'au înmulţit elementele, cari, vrând-nevrând, împedică limpedea vedere a pericolului unui contact mai apropiat şi statornic cu spiritul culturei şi poporului german, prin apoteozarea sistematică a puţinelor lui calităţi, reductibile, în ultima analiză, la simple mijloace.

Nu e vorba aci de generaţia de Români pe care fatalităţile istorice le au făcut să crească sub influenţa directă or indirectă a culturei germane, şi cari luptă să se desfacă de ea, ca să se adâncească în undele regeneratoare ale culturei spiritului latin. Sunt alte elemente cu caracter relativ mai permanent, — zic *relativ,* fiindcă nu-i exclusă o schimbare posibilă, în viitor — cari întreţin confuziunea. Acestea sunt, firește, în prima linie Germanii minoritari şi apoi străini „germanizanţi". Ungurii şi mai ales Evreii, cari vorbesc limba germană, fie adevărată, fie în jargon idiş.

Când sufletul unitar al României Mari va pătrunde,

cu idealurile sale culturale, sufletul acestor elemente străine, doritoare şi hotărîte a convieţui cu Românii, e de nădăjduit că se va schimba ceva şi în atitudinea lor de cult superstiţios către tot ce este german, şi vor adopta ceva din rezerva prudentă, dacă nu din aversiunea salvatoare a simţului de conservare românesc.

Nu mai încape vorbă, că, din aceleaşi motive, va înceta şi din o parte a intelectualităţii româneşti fenomenul, mai puţin explicabil, în cele din urmă, al idolotriei germane, al unei germanofilii, pe atât de îndărătnice pe cât de nemărturisite făţiş.

Când ea se justifică prin necunoaştierea unui alt isvor de cultură, justificarea este la urma urmei o acuzare pentru un intelectual ce are datoria, sau ssimte nevoia, de a propovădui adevărul, — care treebue să fie adevărul întreg — şi omenesc, — nu pe cel unilateral şi german, adesea tendinţios.

Un gând trebue să călăuzească pe orce Român cult, în atitudinea sa faţă de manifestările, de orce fel, ale spiritului teuton.

Vrăşmaşul de ieri, care s'a opus cu înverşunare, cu toată forţa lui covârşitoare, la liberarea şi întregirea neamului românesc, a făcut-o aceasta din porniri sufleteşti şi din concepţii de vieaţă, ce stau mai pe jos de faza morală a conştiinţei omeneşti de azi. Sunt semnul unei naturi umane inferioare, dovedite prin atâtea manifestări, şi în timpul războiului mondial, şi în istoria trecută a poporului german.

Contactul cu această natură umană inferioară, departe de a folosi, tulbură, împiedică, rătăceşte desvoltarea noastră naţională firească.

Iar apologia ei, a producţiilor geniului ei, tinde a

opri limpedea viziune a pericolului de mâine, netezește drumul robiei teutone, în fața fatalității care dictează poporului german, istoricul său *Drang nach Osten,* indiferent de forma lui de guvern, indiferent dacă e *Reich* sadea sub un Wilhelm oarecare, sau *Reich Republică* sub un *Ebert* oarecare.

II.

Față de înrâuririle venite din Rusia.

1. Contact spiritual între România și Rusia n'a existat și nu există. Din fericire.

Dacă, totuși, e nevoie să ne pronunțăm asupra naturei efectului unei eventuale atingeri sufletești între cele două țări și state, asta se explică ușor, mai întâiu prin vecinătatea dintre ele, al doilea prin perseverența și silință, sistematic organizată, a Rusiei actuale de a-și extinde, prin propagandă, dacă nu prin arme, principiile organizării — adică ale desorganizării — sale politice, sociale.

Orcât n'ai voi să ai aface cu un bolnav atins de o boală microbiană, și orcât ai voi să te ferești de el, dacă însă bolnavul, știind bine că boala poate fi contagioasă, și fiind absolut hotărît să ți-o transmită, caută prin toate mijloacele să te molipsească, pericolul nu e de prețuit.

Starea de suflet a Rusiei de azi nu este o stare normală. Cât timp va dura boala, nimeni nu poate să prevază. Ce e mai grav e că, aprofundând natura sufletului rus, se pare că isvorul desechilibrului de azi își trage obârșia din adâncimi îndepărtate în timp. Starea dezordinei nu e numai endemică azi, e istoricește aproape organică, congenitală.

Apropierea noastră de sufletul rusesc a devenit

și mai simțită, a devenit aproape tangibilă, prin revenirea la patria mamă a *B*asarabiei, ținute un secol strâns îmbrățișată în lanțurile contaminate de duhul caracteristic al captivității rusești.

2. Ceeace caracterizează mentalitatea actuală rusească este, — cu un cuvânt, care pentru Ruși e un titlu de glorie — *revoluționarismul.*

Ei se mândresc că au dat lumii o *revoluție,* pe lângă care cea franceză dela 1789, e un joc de copii, nu numai în ce privește metoda, ci și în ce privește principiile „înaintate".

In adevăr, nici nu poate fi comparație între revoluția franceză și revoluția ruso-germană.

Zic ruso-germană, fiindcă revoluția rusă, culminată în fantezie sentimentală sub Kerenski, lipsită de orce spirit de control și de orce putere de organizare viabilă, n'a degenerat în *bolșevism* decât prin amestecul și ajutorul Germanii. Lenin și Trotzki, amețiți de ideile neasimilate, când nu erau tendențioase, ale lui Karl Marx, au fost căutați în exilul lor din Elveția și aruncați de Germania în mediul sufletesc dezorientat al Rusiei revoluționare, ca germeni ai desordinei și anarhiei, ca agenți ai descompunerii și ruinei, ca adevărate bombe de dinamită socială, puse la bazele statului rus în proces de refacere, spre a-l preface în pulbere și neant, și a-l scoate astfel din luptă.

Planul a reușit mai mult decât s'așteptă și decât ar fi dorit chiar Germania. Microbul anarhiei, aruncat în vastul conglomerat vecin, după ce a distrus Rusia, s'a întors asupra Germaniei, care a fost sculurată, la rândul ei, de frigurile mortale ale bolșevismului și n'a putut scăpa decât prin o operație eroică de

amputare şi prin o lăsare abundentă de sânge, fără cruţare.

Dar a fost un moment când şi în Germania, ca şi în Rusia, clocotea furia revoluionară, care în patria lui Karl Max îşi luase numele de *spartakism*.

In faţa mişcării paralele de distrugere din Rusia şi din Germania, **Guglielmo Ferrero**, ilustrul istoric-filosof italian, exprimând sentimentul întregei civilizaţii occidentale, spunea[1]: „Incepem a vedea limpede care este situaţia ce rezultă din acest imens războiu. Situaţia de acum un secol s'a schimbat cu totul. In secolul al 19-lea, poporul latin era care reprezenta principiile revoluţionare; lumea slavă şi germanică au reprezintat, din contră ceeace se numia principii conservatoare. Astăzi, lumea slavă şi lumea germanică au intrat în o eră de Revoluţie, care, după toate semnele, va fi foarte lungă. Dar n'am câştigat nimic din această schimbare. Revoluţia, pe care lumea latină a început-o acum 130 de ani, era naşterea unei lumi noui: era explozia unor forţe, creatoare... Dar revoluţia ce bântue acum în Rusia şi în Germania, nu mai e naşterea unei lumi noui, este scufundarea unei lumi dislocate; prin orgoliu, prin ambiţie, prin rapacitate, prin anarhie morală, intelectuală, o întreagă civilizaţie e ameninţată să piară.

„In această luptă ca şi în războiu, România va fi un fel de *sentinelă* pierdută în Răsărit. In timpul războiului, ea s'a găsit între Germani, cari o atacau din faţă, şi Ruşi cari o loviau din spate. Şi pe vii-

1) Intr'o adunare frăţească italo-română, la Paris, în ziua de 2 Martie 1919. Vezi ziarul *La Roumanie*, care a apărut la Paris, în timpul războinlui, până după Armistiţiu, pentru susţinerea cauzei naţionale româneşti. Numărul 63 dela 27 Martie 1919.

tor, ca se va afla între furia germanică și nebunia slavă."

Rolul de sentinelă, profetizat României de marele istoric italian, a fost îndeplinit cu sfințenie.

Echilibrul moral al sufletului românesc, care nu s'a clătinat când Nemții, încurajați de Ruși, căutau să fraternizeze cu soldații noștri, nu s'a clătinat nici când Rușii, molipsiți de o filosofie molatecă până la lașitate, a vieții, nu mai voiau să se lupte și voiau pace, ca să se bucure de bunurile pământești căpătate de a gata prin revoluție; și nici atunci când toți aceștia, bolnavi grav de bolșevism, umblau să-i contamineze punându-le înainte foloasele unui traiu de făr'delegi.

3. Ar fi prea lung să facem o descriere a felului întreg de a se manifesta al bolșevismului.

E destul câteva cazuri, ca exemple.

Bolșevismul poate fi reductibil la o teorie? Se va vedea. Dar *nu teoria* îl caracterisează, ci felul lui real de a fi, de a lucra, de a se manifesta, modul de a înțelege viața, lumea, societatea, documentat din felul *scopurilor urmărite*, din felul *mijloacelor întrebuințate*.

Teoria abstractă despre o nouă așezare socială poate fi realizabilă or utopică. Și dacă e realizabilă, poate fi realizată pe mai multe căi.

Calea apucată pentru aducerea unei teorii în sistemul cunoscut al realităților, caracterizează o mișcare socială.

Toate teoriile pretind, cât sunt în lumea ideilor, că vor să isvodească în lume mai multă dreptate, mai multă fericire. Dar calea ce apucă spre a merge la țintă, le deosebește, chiar dacă ele pornesc déla aceași idee; și unele din ele rătăcesc așa de mult pe

cărările încâlcite ale realităţii, în cât se ciocnesc de legile naturei, necunoscute şi nebănuite, şi apucă în o direcţie opusă chiar cu ţinta spre care pretindeau că vor să meargă.

Simţul just al binelui şi dreptului, intuiţia exactă în raporturile fenomenelor morale şi în sfera legilor conştiinţei, a făcut pe poporul român să judece, dela început, cu toată limpezimea de spirit, şi să condamne cu toată hotărîrea inimei, fantazia bizară şi deşănţată a bolşevismului.

4. Iată câteva trăsături repezi luate din notele maiorului american Robert Davis, care făcea parte din misiunea *Crucii Roşii* americane trimise în sudul Rusiei, şi a avut prilejul să studieze la faţa locului, direct şi de aproape bolşevismul, în diferitele lui manifestări. Ca dispoziţii caracteristice, notăm de preferinţă pe cele privitoare la *şcoli şi educaţie*.

In provincia Carcof (800 mii locuitori) se aflau multe şcoli bune, unele superioare, chiar academii private, şcoale de ingineri, de veterinari, de agricultură, de comerţ, universităţi, etc. Bolşevicii, după ce puseră în capul fiecăreia un comisar, cu rolul de director, numiră o comisie compusă din 5 profesori şi 20 studenţi, ca să reformeze toate şcolile în conformitate cu principiile lor. Comisia hotărî, între altele:

1. Educaţia e liberă în toate şcolile.

2. Toate persoanele dela 16 ani în sus pot învăţa la Universitate.

3. Studenţii pot trece din o şcoală profesională în alta, după voe, ţinându-se seamă numai de timpul cât a stat în şcoalele precedente.

4. Jurisdicţia facultăţilor asupra studenţilor este desfiinţată.

Posturile onorifice, ca rector al Universităţii, sunt suprimate.

6. Studiul gramaticei, este suprimat, ca superfluu.

7. Studiul geometriei este suprimat ca fiind teoretic.

8. Studiul fizicei este suprimat ca studiu teoretic.

9. In locul istoriei: studiul liberării sociale a popoarelor.

10. Şcoalele de legi şi de drept sunt suprimate, căci Republica Sovietistă a desfiinţat legile vechi.

11. Marţia va fi destinată învăţăturii şi discutării dogmelor comunismului.

12. Sărbătorile de Paşti şi de Crăciun nu mai există.

13. 1 Mai şi 28 Octombre vor fi „zilele sfinte ale proletariatului".

Fiecare şcoală, deosebit de comisarul său, avea un *soviet*, compus din profesori şi elevi.

Şcoala de medicină un Soviet, — compus din 68 profesori, 68 instructori, şi 68 studenţi — cu vot consultativ.

Hotărîrile le lua *Comisarul*. Comisarul Universităţilor era un *student* din anul al II-lea de medicină.

Alte măsuri, în altă ordine de idei:

a) In spitale să nu se primească şi să nu se caute bolnavi de *gută* şi de *diabet*, fiindcă acestea sunt *boli burgheze*.

b) Suprimarea hamalilor. Egalitatea democratică cere ca fiecare călător să-şi ducă singur bagajul.

c) Bărbaţii să nu-şi iea pălăria la femei, căci asta însemnează recunoaşterea superiorităţii unui sex asupra celui lalt. Fireşte, nici înaintea altui bărbat, pentru acelaş cuvânt. Salutul suprimat.

d) Cuvântul „*D-ta*", suprimat, și înlocuit cu egalitarul *tu*.

e) Nicio carte să nu se poată vinde, fără să poarte pecetea cenzurei sovietelor. (*Libertatea!*).

d) Hotelurile secuestrate pentru comisarii bolșevici. Călătorii vor rămânea, grămădiți prin gări. (*Egalitatea și Frăția!*).

e) In biserici, în școli, pretutindeni icoanele au fost răsturnate. „In unele școli primare, copiii urmăriau în stradă pe cei ce le luaseră icoanele, strigând: „De ce ne-ați luat pe Christos?"

f) Amendă sau taxă fixă pentru cine purta la piept crucea, fie ca suvenir, fie din credință.

Câte alte mărturii nu se pot aduna pentru caracterizarea fizionomiei morale a acestei mișcări sociale!

Mai ales în ce privește alegerea mijloacelor de luptă, dosarul mărturiilor e înspăimântător de mare și înfiorător de inumane, de rafinare în născocirea torturilor diabolice.

O deslănțuire a *forței* puse în serviciul exclusiv al egoismului de clasă, Bolșevismul, armă de distrugere socială mânuită la început de Germania în contra Rusiei, are toate caracterele metodei de luptă a Germaniei: *teroarea, cruzimea, satanismul*; și toată organizația disciplinei brutale teutonice: autocrația, imperialismul, tirania absolutistă. Este apologia forței. Și Clemenceau a avut dreptate când a spus: „între el și noi e o chestie de forță".

Pe deasupra și mai mult decât ca trăsătură specifică a lui: un dispreț suveran pentru trecutul omenirii întreg, dispreț ce degenerează în furie nebună de distrugere, și iea toată înfățișarea oribilă și toată procedarea desperată a *anarhiei*.

Fanatizat de un gând confuz de viitor, dar mai ales ameţit de beţia poftelor nesăţioase şi de desfrâul instinctelor deslănţuite, bolşevismul la fiece pas pare a zice : *après moi le déluge*.

Odată cu trecutul omenirii, el aruncă în prăpăstie şi viitorul ei.

5. Ce se găseşte în definitiv, în gândul confuz al bolşevismului *ca idee a unei noi clădiri a omenirii?*

Formula : *socialism internaţionalist cu lupta de clasă*, cu „dictatura" proletariatului, a dat faliment.

Socialismul s'a împăcat cu naţionalismul şi a ajuns la convingerea, mai just s'a întors la o veche convingere — că nu în lupta de clase, ci în armonia dintre clase stă propăşirea dreptăţii sociale spre realizarea fericirii colective.

Socialismul s'a isbit de legea existenţei realităţilor naturale cari se chiamă *naţiuni*, dela începutul războiului. Ciocnirea a fost violentă şi i-a trezit pe toţi, arătându-le că se aflau pe o cale greşită, că operaseră până atunci cu fricţiuni.

După o scurtă hezitare, socialiştii au devenit naţionalişti, solidarizându-se fiecare cu interesele şi cu soarta neamului său.

Cei dintâiu cari au rupt vraja internaţionalismului, au fost *Germanii*.

In luna Iulie 1914, cu puţin înainte de războiu, socialiştii germani şi francezi, adunaţi în consfătuire internaţională, hotăriseră să lupte pentru păstrarea păcii, în contra militarismului, şi deci să refuze guvernelor lor credite de războiu. La 1—2 August socialiştii germani se grăbiră să voteze în unanimitate creditele de războiu cerute de guvernul german.

Aceasta a făcut şi pe socialiştii francezi să înte-

leagă că ar fi o crimă să nu sară în apărarea Franței, țara libertății, în contra Germaniei, patria militarismului cuceritor. *Hervé*, antimilitaristul celebru, ceru să fie trimis pe front, și de atunci rămase naționalist călduros. *Jules Guesde* și *Marcel Lembat* fruntași socialiști, intrară în guvern.

Același proces de naționalizare, în înțelesul de denunțare a vechiului internaționalism, s'a pronunțat mai repede și mai lămurit, sau mai lent și latent, în toate țările.

La noi, socialismul trebue deosebit în două categorii. Când vorbești de socialismul din Franța or din Germania, înțelegi un singur fel de socialism, după elementele etnice dominante ale membrilor ce-l compun, ai face ca un socialism francez sau german, ieșit din sufletul poporului francez sau german. La noi, socialismul este de două feluri: socialism român și socialismul străin.

Socialismul românesc, compus din lucrători români, chiar dacă o fi avut un moment ameteli trecătoare de internaționalism, s'a trezit sub lovitura războiului, și membrii lui și-au făcut datoria cu devotament și conștiincios pentru patrie. El s'a văzut în special cu porniri naționaliste la Românii din Ardeal și din Basarabia.

Naționalismul străin din România, compus din elemente etnice eterogene, sub conducerea inițială a unui străin (Racowski), a păstrat masca internaționalismului, în fond a servit de instrument tenace și pervers în mâinele dușmanului. Mai ales în urma vizitei socialistului german Sudekum în România, propagandă nemțofilă prin organele socialiste („Lupta" și „România muncitoare") începe cu o organizație și cu mijloace de o vitalitate uimitoare.

Acest socialism, firește, nu contează în caracteri-

zarea desvoltării cugetării socialiste în România, chiar dacă ține să iasă la suprafață prin ágitație și reclamă.

România, deci, nu face excepție dela regula că *socialismul european a devenit naționalist.*

In orce caz, a dispărut din spirite incompatibilitatea între *socialist* și *naționalist.* S'a întemeiat convingerea că interesele și soarta claselor muncitoare se pot îngriji în năuntrul fiecărei națiuni, cu mijloacele și potrivit împrejurărilor speciale ale acesteia, și că o serioasă deslegare a problemelor sociale de clase nu implică svârcolirea și ciocnirea dușmănoasă dintre ele, ci o reciprocă înțelegere și o respectare reciprocă a dreptelor revendicări ale fiecăreia, pentru clădirea unei armonii sociale trainice, pe baza solidarității și a justiției superioare.

Cum rămâne însă cu cealaltă parte a dogmei revoluționare, cu *„dictatura proletară"*, preconizată de Karl Marx și luată ca lozincă și pusă în practică de revoluția rusă bolșevistă?

Desființarea burgheziei capitaliste și întronarea proletariatului comunist, iată idealul pe care revoluția rusă îl pune ca formă caracteristică a organizării omenirii în faza istorică de azi.

Experimentul acestei noui organizări s'a făcut.

Incercarea pe calea violentă a revoluției pripite a dat greș.

Istoria și știința sociologică are de înregistrat un nou faliment enorm, de astădată, și în condiții tragice.

Pentru învederarea acestui adevăr vom lua nu părerile adversarilor revoluției, și nici ale oamenilor de teorie, de cugetare abstractă. Orcât de bună călăuză ar fi știința în sine, răspunderea directivelor

ei sunt înfinit mai mari când trec din domeniul speculației în acela al realizării practice.

Vom alege deci părerea unui teoretician simpatic mișcării revoluționare, — o, ba încă ce simpatic! — și care, în același timp este și om de acțiune, ba încă așa om de acțiune, că este chiar șeful și conducătorul ei.

Care este convingerea lui *Lenin*, bunioară, despre resultatul „dictaturei proletare"? Cum s'a făcut organizarea comunismului proletar în locul burgheziei capitaliste, răsturnată sângeros de revoluția și republica sovietelor, în capul cărora a stat și stă Lenin însuși? [1]).

Răspunsul îl găsim în cartea lui *Lenin „Die internationale Lage des russischen Sowjet-Republik und die Grundaufgaben der socialistischen Revolution, Berna 1919.*

Convingerea la care a ajuns *Lenin* se rezumă în fraza următoare:

„Fără conducerea specialiștilor din diferitele ramuri ale științei, tehnicei și experienței, trecerea la socialism nu este posibilă."

Acești specialiști, însă, în diferitele ramuri ale științei, tehnicei și experienței, de a căror conducere are nevoie revoluția proletară, ca să realizeze visul comunist al republicei soviete, *aparțin burgheziei*, după mărturisirea chiar a lui Lenin.

După ce burghezii specializați în diferitele ramuri ale tehnicei, pe baza științelor cultivate în instituțiile înalte de cultură, au fost schingiuiți, asvârliți în închisori, sau chiar împușcați, a băgat de seamă Lenin că fără știința și experiența lor nu se poate trăi.

---

1) In timpul din urmă s'a vorbit de o retragere a lui misterioasă dela cârmă, în urma unei boale și mai misterioase.

Ce sinistru sună această mărturisire din partea capului unei revoluții, care a răsturnat la pământ, ca în uragan de nebunie furioasă, clădirea bunărea, dar amendabilă a unei civilizații, fără să poată ridica alta în locul ei, decât tot cu ajutorul celor scăpați din ruina ciclonului înspăimântător!

6. Bolșevicii s'au isbit de realitatea unor legi neînduplecate ale vieții sociale, necunoscute de ei.

Ca să schimbi organizația socială, trebue să cunoști condițiile biologice ale acestor organisme complexe, numite societăți.

Ca să învingi natura, trebue să te supui ei, a spus'o Bacon. Atât putem asupra naturei lucrurilor, fie de ordine materială, or sufletească, de ordine cosmică or socială, cât cunoaștem din legile ce le cârmuesc.

Aforisma positivismului, formulată de Aug. Comte: „*Savoir, c'est pouvoir*", are același înțeles.

Cei cari violentează natura dau probă de o ignoranță naivă, totdeauna periculoasă, pentru ei sau pentru alții.

In orce revoluționar e un ignorant.

Pentru că *revoluționarismul* este boala specifică a spiritul marei noastre vecine, nu strică să ne dăm seama de greșala psihologică fundamentală a acestei rătăciri, spre a stabili cauza iluziei ce stă la temelia ei.

7. *Iluzia revoluționarismului.* — Revoluționarul nu cunoște *natura societății*, ca realitate vie. Își închipuește c'o poate răsturna, desface și apoi reface după alt plan, așa cum ar dărâma o clădire și cu materialul ei ar clădi alta, în alt stil.

De câte ori nu s'a auzit această imagine retorică,

întrebuințată ca un argument serios! Ea derivă din o *concepție mecanicistă* a societății, contrară legilor firii sociale. De aci surprizele, cari uimesc spiritele naive, a doua zi după loviturile revoluțiilor.

Clădirile sociale au apucături ciudate. Pietrele palatului pe care l'ai dărâmat nu sunt moarte, sunt suflete. După ce le-ai așezat cu violență în o anumită dispoziție exterioară, spre a realiza o formă nouă de arhitectură socială, peste noapte ele se mișcă, din o pornire năutrică, alunecă unle lângă altele, unele d'asupra altora în noui raporturi și poziții, cari reproduc în linii mari aproape vechia formă de stil a clădirii dărâmate. *Spiritul colectiv,* care a trăit în ele, unite în corpul social desființat cu sila, trăește mai departe și le poruncește să se așeze în ordinea firească a raporturilor lor de mai înainte. De aceea a doua zi după ce revoluția a răsturnat pe Nicolae II, Rusia a avut în locul lui pe Lenin, a cărui venire a fost pregătită inconștient de Kerenski. In locul a fost pregătită inconștient de Kerenski. In locul țarului alb, țarul roșu. Nici nu se putea altfel în o țară al cărui popor înțelegea că a fi „Republică" însemnează a avea un *„țar bun"*, adică un alt țar.

Din lumea materiei, zise anorganice, numai un fenomen poate da o idee de ce va să zică disciplina imanentă a elementelor constituitive ale unei societăți date, în o fază anumită a desvoltării ei. Acesta este fenomenul *cristalizării.*

Același corp cristalizează după același sistem, or de câteori l'ai disvolta și orcât de violent ai desface forma actuală a cristalului.

Dar analogia adevărată și-o găsește unitatea colectivă socială în ființele vii, în ființele organice. Poți tunde orcât de mult un copac; din tulpina lui ră-

sar ramuri cari dau aceleaşi frunze, aceleaşi flori, aceleaşi fructe.

Şi dacă, furios, vei tăia tot trunchiul dela suprafaţa pământului, şi vei aştepta să iasă din rădăcina lui alt arbore, naivitatea ta va fi pedepsită cu minunea unei surprize extraordinare.

Or nu mai creşte de loc nimic. Ai omorît arborele. Or, dacă va mai creste ceva, va fi tot arborele dinainte pe care l'ai tăiat, şi va da acelaş fel de ramuri, din cari vor răsări acelaş fel de frunze, vor înflori aceleaş fel de flori, va cădea acelaş fel de rod.

Revoluţionarul, în furia lui de reforme repezi, în atitudinea lui imperialistă, care pare că vrea să poruncească naturei, seamănă cu furia copilărească a lui Xerxe, care putea să bată marea cu nuele şi cu biciul, ca să se liniştească valurile şi să nu-i înnece corăbiile.

Fără îndoială, *natura societăţilor*, ca fiinţe colective complexe, se *deosebeşte de aceea a cristalelor minerale*.

Fiinţa socială trece treptat prin noui forme de organizare politică, economică, culturală, religioasă, etc. Dar trecerea se face pe calea prefacerii sufleteşti a elementelor vii ce o constituesc, prin schimbarea ideilor, convingerilor, deprinderilor, obiceiurilor, moravurilor, alcătuirilor economice de diviziune a muncii, de producţie şi creaţie, de circulaţie a bogăţiei, etc.

Societatea este un cristal care îşi schimbă sistemul de cristalizare, dar nu deodată, dela o zi la alta, ci prin o lentă educare a moleculelor, prin deprinderea lor cu noul plan de cristalizare, cu noua formă de alcătuire, cu mişcările ce trebue să facă spre a-şi lua locul şi în construcţia nouă. Trebue ca direcţia ati-

tudinilor să vină spontan, din o trebuință năuntrică, nu mecanic, prin împingere silită din afară. Forma cristalului să fie rezultatul adesiunilor libere ale conștiinței și convingerii moleculelor, nu efectul unui jandarm, sau comisar sovietist, bazat pe forța de constrângere a armatei roșii.

Societatea este și o plantă, care poate ajunge să dea și alte frunze, alte flori, alte fructe. Și asta nu numai figurat și simbolic, ca în exemplul cristalului, care n'ar putea îndeplini condiția educării moleculelor, ci chiar de fapt. Dar în ce condiții ?

Poți face un măr să producă pere ; fără îndoială, poți să-l faci să producă, odată cu mere și caise. Dar cum ? Nu bătându-l, nu tăindu-l, — ci altoindu-l.

Societatea, ființă mai complexă, mai susceptibilă de vieți multiple, de simbioze variate, alcătuite din conviețuirea simultană a mai multor tendințe de cristalizare biologică, dispune în plasma ei, bogată în virtualități nedefinite și nemărginite, de o vitalitate capabilă să se desfășoare în viitor sub formele cele mai deosebite de organizare.

Dar, pentru a părăsi o formă actuală și a lua o formă nouă, îi trebuește *timpul necesar* de adaptare, îi trebue timpul să meargă și să ajungă la țintă, îi trebuie mai întâiu, să cunoască lămurit ținta, s'o admită, s'o iubească, s'o voiască.

Îi trebue *evoluție*, nu *revoluție*.

Din toate revoluțiile de cari pomenește istoria omenirii, aceea care s'a abătut mai mult dela legile vieții sociale, este revoluția bolșevică. De aceea, falimentul ei a fost recunoscut chiar de șeful ei.

Pe lângă ea, revoluția franceză dela 1789, are aproape înfățișarea unei *evoluții* naturale, iar unele gesturi violente ale ei par mișcările necesare pen-

tru adaptarea finală a formelor din afară la schimbările săvârșite treptat în fundul vieții năuntrice.

Revoluția burgheză, care a înlăturat organizația medievală a nobilimii, n'a fost, drept vorbind, decât sistematizarea formală, așa zicând oficială, a unei organizații existente de fapt, în urma unei transformări lente a vieții sociale, în urma trecerii de fapt a puterii economice, culturale, tehnice, științifice, politice în mâinile burgheziei.

Aceeași condiție o cere șeful socialiștilor belgieni, *Vandervelde* și mișcării proletare, ca să isbutească odată, și să-și realizeze planul organizației sociale [1]). — condiție pe care o pusese de mult și Karl Marx și Engels, și pe care Lenin, dacă a cunoscut-o, n'a înțeles-o și, nerespectând-o, a ajuns să-i recunoască adevărul numai în urma unei experiențe de un tragic cumplit pentru Rusia și, prin contagiune, pentru Europa și pentru omenirea întreagă.

Vandervelde o spune hotărît: *„Nimic n'ar expune muncitorimea la mai multe decepții decât dacă și-ar face o idee exagerată de capacitatea ei politică și industrială"*.

Dar aceste decepții în revoluții, vin prea târziu, și nimic nu e mai ademenitor pentru mentalitatea simplistă a omului inculț din popor decât formula: toți au drept la toate bogățiile sociale existente. Ba, răsturnând raporturile istorice, în altă ordine de ierarhie: „Cei cari au domnit, le-a venit rândul să servească. Cei cari au servit, le-a venit rândul să domnească. O aristocrație nouă, în locul celei vechi: proletarul în locul burghezului".

8. In acest haos moral al apetiturilor nestăpânite,

1) In opera sa *Le socialisme contre l'Etat*, Paris, 1918.

al instinctelor rele deslănțuite, conștiința senină a unui popor echilibrat a rămas neclintită, ca o stea fixă pe firmamentul istoric al omenirii.

Acesta este poporul român. Din considerații profunde luate din știința socială, ca Engels, Marx, Vanderverle ? Nu. Ci din instinct social politic just, poporul român s'a opus valurilor anarhiei bolșevice.

Pentru că este un popor agricol, iar comunismul bolșevismului teoretic se adresează mulțimilor proletare ? Nu, căci și Rusia e țară agricolă, și Ungaria e țară agricolă, și totuși în aceste țări vecine bolșevismul s'a desvoltat în mod primejdios.

Nu pentru că e popor agricol, ci pentrucă în constituția lui psihofizică poartă o lumină călăuzitoare înnăscută, lumina geniului politic moștenit de la poporul-rege, care a creat lumea *dreptului*, și a dat omenirii conștiința practică a respectului legilor: aest *fuundamentum regnorum*.

Această moștenire este mai prețioasă și mai sigură decât toate achisițiile experienței proprii ale unui popor. Ea e chemată să cârmuiască evenimentele, să-i fie călăuză în negura nepătrunsă a viitorului.

Avem motive întemeiate pentru ce să nu râvnim la sugestiile venite, pentru conducerea și formarea noastră, din afară, dela suflete etnice pe cari le considerăm fie periculoase, fie rătăcite, fie și una și alta, din considerații deosebite, ca Rusia și Germania.

Avem însă nevoie de o atmosferă intelectuală și morală prielnică pentru hrana și creșterea noastră sufletească. Omenirea istorică ne-o prezintă în civilizația și cultura popoarelor occidentale, Franța și Anglia.

III.

Către cultura franco-engleză.

1. Să ne întoarcem deci hotărît sufletele către acele culturi cari pot ajuta evoluţia firească a bunelor dispoziţii morale sădite în caracterul nostru etnic prin o fericită ereditate.

Acele culturi nu pot fi decât culturile occidentale, desvoltate şi ele din aceleaşi predispoziţii sau din aceleaşi date genetice, ca şi firea noastră morală, predispoziţii şi date isvorîte din frumoasele însuşiri ale spiritului şi culturei latine.

Mândri de originea noastră, prin strălucirea istorică a strămbunilor, suntem şi mai mândri de ea prin valoarea etică a însuşirilor ce-o alcătuesc, adevărate forţe biologice sociale puse în serviciul evoluţiei omenirii, adevăraţi factori ai propăşirii universale.

Vrem să păstrăm şi să desvoltăm patrimoniul moral al geniului latin, ferindu-l de contagiuni ce-l pot denatura şi perverti, ţinându-l, din contră, în contact intim cu suflete ce trăesc din aceeaşi lumină civilizatoare şi aspiră către aceleaşi înălţimi de ideal moral, ideal de dreptate, de libertate, de iubire de oameni, de respect şi solidaritate frăţească între popoare.

Aceste suflete s'au manifestat în cele două culturi ale democraţiei occidentale: cultura franceză şi cultura engleză, pătrunse amândouă de acelaş spirit generos şi umanitar.

2. *Inclinarea către Franţa.* — Geniul Franţei, făcut din sentimente de libertate, egalitate, fraterni-

tate, a formulat şi trâmbiţat la 1789 „Drepturile Omului", cari, în 1914—1918, au devenit „Drepturile Popoarelor".

Franţa, care şi-a vărsat sângele pentru aceste drepturi, dictate de conştiinţa omenească superioară, nu şi-a atras, fără cauză, din partea omenirii epitetul de *generoasă*. Ea a contribuit, sub Ludovic XVI, la neatârnarea Statelor-Unite, ai căror soldaţi, călcând mai deunăzi pe teritoriul Franţei, când au venit să lupte pentru libertatea lumii, au strigat, prin glasul lui Pershing: *La Fayette, nous voilà!* — înţelegând că a lupta pentru libertatea lumii este a întoarce Franţei serviciul primit odată dela dânsa.

Franţa a contribuit, sub Carol X, la crearea Greciei, prin bătălia dela Navarin; a ajutat să se nască două ţări: *Belgia*, sub Louis Philippe, şi *România*, sub Napoleon III, care a dat şi Italiei mână de ajutor ca să se regăsească pe ea însăşi.

O dovadă strălucită de spiritul ei generos şi umanitar este şi dragostea neţărmurită ce a sădit în populaţia *Alsaciei*, pe care Germanii o consideră de origine germană, şi care gândeşte şi simte franţuzeşte, chiar când nu-şi poate exprima sentimentele în o franţuzească pură [1]).

1) Un autor englez, comparând metodele diferite întrebuinţate de Germania, Franţa şi Anglia faţă de populaţiile străine coprinse în raza dominaţiunii şi cârmuirii lor, arată cum au dat greş Germanii în silinţele lor de a-şi apropia Polonia, după o sută de ani de stăpânire, Slesvigul după cincizeci de ani, Alsacia după patruzeci de ani, şi urmează: „Contrast isbitor faţă cu succesul Francezilor, cari par a fi moştenit în aceasta unele din tradiţiile vechiului imperiu roman. Când Franţa anexă Savoia şi Nisa în 1860, ea nu numai că recurse la un plebiscit în aceste două provincii ca să ştie dacă ele voiau să fie franceze sau italiene, dar încă obţinu şi consentimentul Parlamentului italian. Rezultatul plebiscistului fu că populaţiile aleseră să devină franceze, şi Franţa nu are azi cetăţeni mai devotaţi. Să mai luăm şi cazul Mulhouse-ului. Acesta era un oraş liber până la Revoluţia franceză, şi consiliul său comunal, după ce a discutat solemn chestiunea, a propus în mod voluntar să de-

Ce a fost Franța pentru noi și cât se găsește în sufletul nostru din ideile și sentimentele geniului francez, nu este locul și nici nu este necesar să se arate aici. Cultura românească este o ramură latină a celei franceze, cum cea franceză este o ramură a culturei greco-latine. Tot ce derivă din acest raport organic pentru desvoltarea noastră constitue o necesitate și o condiție biologică națională, a cărei lipsă n'o putem concepe, în împrejurări normale și firești.

Prin geniul francez tragem din isvorul binefăcător și regenerator al Latinității hrana spirituală prielnică sufletului nostru în creștere.

Acest raport natural evident nimeni nu-l contestă; n'are nevoie nici de demonstrare, nici de apărare. Ne îndreptăm instinctiv către sufletul francez, din o pornire naturală a unui frate către alt frate.

3. *Și către Anglia.* — In noua noastră orientare a educației de după războiu, e necesar să accentuăm, însă, și necesitatea de a ne îndrepta, mai mult decât în trecut, către lumina frumoasei culturi a poporului englez, să zicem, cu termenul consacrat, către cultura anglo-saxonă, în care s'ar cuprinde, în măsura cuvenită, și cea americană, ca un reflex cu strălucire originală, a celei engleze.

Apropierea de civilizația engleză ar lua locul ocu-

---

vină parte integrantă din Republică. Un personaj oficial se plângea într'o zi în fața lui Napoleon de faptul că populația Alsaciei vorbia nemțește. *„Laissez à ces braves gens leur langue. Ils sabrent bien en français"* Fiecărui om, fie el născut în Sinegal sau la Madagascar, Francezii îi zic: „Vous voici devenu citoyen d'une des plus belles nations du monde" și indigenul rămâne pe veci un Francez devotat. Ei fac apel la amorul propriu. Noi, Englejii, procedăm altfel. Noi facem apel la libertate, la independență și la răsponsabilitate". *Claadesley Brereton*, „Qui est responsable?", pag. 70, 71.

pat până acum de așa zisă cultură *germană,* care, sub numele ei german de *Kultur,* a luat o accepțiune specială de odiu.

Timpul întrebuințat în educația publică, în școlile statului, pentru învățarea limbei germane, așa de deosebită, în spiritul ei, de spiritul limbei române și de al orcărei limbi neolatine, s'ar întrebuința, cu infinit mai mult folos, la învățarea limbei engleze, mult mai ușoară și mult mai apropiată de spiritul limbilor neolatine.

Pe când limba germană, cu greutățile ei lexicale, cate, gramaticale, sintactice, rezistă cu îndărătnicie gramaticale, sintactice, rezistă cu îndărătnicie silinței liceali, așa că, la absolvirea liceului, elevii nu se pot servi de cunoștința acestei limbi nici spre a citi o carte, nici spre a vorbi, sunt sigur că limba engleză, cu gramatica și sintaxa ei atât de simple, încât îți fac impresia că aproape nici nu există, și cu vocabularul ei atât de apropiat de cel latin-francez, ar putea fi ușor învățată și utilizată cu folos, și pentru literatură și pentru viață.

Vorbită de cel mai mare număr de oameni, dintre toate limbile, pe toată suprafața globului, ea deschide posibilitățile celor mai vaste relațiuni între popoarele lumii, și deschide, în acelaș timp, ușilargi către o lume de idei către o literatură și o știință strălucită, prin nimic inferioară, ba din contră, positiv superioară celor desvoltate în limba germană.

Pătrunzând adânc în intimitatea geniului anglo-saxon, nu ne e teamă că ne vom rătăci dela linia desvoltării firești a sufletului nostru latin.

Cultura engleză este *o fică a culturei latine,* soră bună cu cea franceză.

Diferențele între sufletele celor două țări, despăr-

ţite prin canalul Mânecei, nu sunt aşa de profunde, pe cât se pare. In tot cazul afinitatea este mai mare între sufletul englez şi francez decât între cel englez şi german.

Aceasta se vede, dela prima aruncătură de ochi, chiar în înfăţişarea materialului lexical al limbei engleze. După dicţionarul etimologic al lui Skeat[1]) sunt în limba engleză de două ori mai multe cuvinte de origină franceză şi latină decât de origină germană.

Lucrul se explică prin afinităţile de origine ale elementelor etnice constitutive ale celor două popoare.

Aceste popoare au plecat dela un substrat comun, constatat de Romani la primul lor contact cu Galia şi cu Britania. *Tacit,* vorbind de Celţii din Britania, spune: *Proximi Gallis et similes sunt.* Şi chiar înainte de Celţi, au trăit în amândouă ţările popoare de aceeaşi viţă, judecând după monumentele de piatră construite identic şi de o parte şi de cealaltă a canalului.

O diferenţiare între cele două populaţii, diferenţiare care ameninţă să devie profundă, a intervenit când au invadat Germanii: Francii în Galia, Anglii şi Saxonii în Bretania.

Francii, fiind mai puţini s-au pierdut, asimilându-se în masa celto-galilor, isbutind doar să dea numele lor ţării.

Anglii şi Saxonii, fiind mult mai numeroşi, au copleşit la început populaţia de baştină, celtă; şi dacă dominaţia germană ar fi continuat atotputernică înainte, desigur ar fi reuşit să absoarbă şi să

---

1) *J. Finot,* ibid. 213.

asimileze pe cea autohtonă, şi diferenţa dintre Galia şi Bretania s'ar fi fixat definitiv.

Dar, în secolul 11-lea, *Guillaume Cuceritorul trece* din Franţa în Anglia, în capul Bretonilor ,Picardilor, Normandilor, şi răsturnă dominaţia Germanilor, atunci sub Eduard Confesorul, (în celebra victorie de la Hastings, la 1066 d. Ch.).

Această victorie aduse triumful spiritului galo-celtic, latinizat, asupra celui german, şi determină caracterul poporului englez şi linia de desvoltare a culturei lui.

Cultura engleză, cu rădăcină adâncă în spiritul latinităţii, purtând pe ici pe colo urmele contactului vremelnic cu o ramură a rasei germane, urme revăzute, refăcute, retuşate şi amendate de geniul celto-romane învingător, s'a desvoltat în Europa în forme strălucite de frumuseţi originale.

In *viaţa politică,* de stat, a dovedit un simţ şi un instinct remarcabil, care merită să fie luat de călăuză.

Poporul englez a ajuns — nu e locul a desluşi amănunţit aici pe ce căi şi prin ce peripeţii — să creeze primul stat *constituţional* în lume. Conştiinţa drepturile cetăţeneşti, exprimată în *lex habeas corpus,* şi realizată mai larg în revoluţia lui Cromwell, dela 1648, a pus bazele *guvernării poporului prin el însuşi,* bazele democraţiei moderne.

Serviciul făcut Angliei de cucerirea franco-latină la 1066, a putut în urmă, din alt punct de vedere, să-l întoarcă Anglia Franţei, făcând să treacă dincolo de canalul Mânecei, în Franţa, spiritul unei vieţi politice noui.

Toată filosofia politică şi toţi şefii Marii Revoluţii franceze dela 1789 s'au inspirat din principiile de-

mocrației engleze și din revoluția engleză, care devansase pe cea franceză cu un secol și jumătate.

Cu toate rivalitățile și luptele de cari n'au fost scutite nici cele mai înrudite țări, cum au fost odată vechile Principate române; Moldova și Muntenia, influențele reciproce, schimbul de servicii pe toate terenurile între cele două țări, pe terenul literar, filosofic, politic, economic, etc., au fost așa de numeroase și de însemnate, încât unii istorici s'au crezut îndreptățiți a vorbi uneori de un popor *anglo-francez*.

Adâncindu-ne deci în cultura engleză, vastă și fecundă, nu ne depărtăm de spiritul latin, care trăește în natura poporului român și s'a desvoltat în strălucita cultură franceză.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY